

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Docimar Querubin

**A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA INTEGRAR
PARA OS RUMOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Porto Alegre

2008

Docimar Querubin

**A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA INTEGRAR
PARA OS RUMOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro

Porto Alegre

2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Q4c Querubin, Docimar

A contribuição do Programa Integrar para os rumos da educação profissional [manuscrito] / Docimar Querubin; orientador: Jorge Alberto Rosa Ribeiro. – Porto Alegre, 2008.
150 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Ensino técnico. 2. Educação – Trabalho – Profissionalização. 3. Movimento sindical. I. Ribeiro, Jorge Alberto Rosa. II. Título.

CDU – 377(81)

Biblio

tecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939

Docimar Querubin

**A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA INTEGRAR
PARA OS RUMOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 17 de abril de 2008.

Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro

Dra. Naira Lisboa Franzói

Dra. Carmen Lúcia Bezerra Machado

Dra. Maria Clara Bueno Fischer

Para Claudia que sempre esteve ao meu lado, com muito amor.

Ao Bernardo que nasceu durante a elaboração da pesquisa e encheu a casa e a vida de muita alegria e muito amor.

AGRADECIMENTOS

A Ignez, minha mãe, que leu e se emocionou diversas vezes com o texto “trajetória de vida, de educação e de trabalho”, presente no projeto de pesquisa e que coloco novamente aqui como forma de homenageá-la. Minha mãe repassou o texto para toda a família e todos se encontraram com o passado, com suas lutas, com a teimosia de acreditar que o futuro poderia e deveria ser melhor, e encontraram acima de tudo, forças para continuar construindo o presente. Ignez, mulher lutadora, incansável e geradora de uma energia que contagia a todos os que a cercam: obrigado pela vida.

Aos trabalhadores e dirigentes sindicais metalúrgicos que lutam e mostram a cada dia que é possível acreditar num amanhã melhor.

Ao Prof. Jorge Ribeiro pela motivação e pela orientação ao trabalho, sempre possibilitando o retorno ao caminho planejado.

Aos companheiros que coordenam o Integrar: Marino, Chitolina, Fernando por possibilitar que eu pudesse construir essa trajetória no Integrar.

À Solange e Soloá pelo incentivo e força para chegar até aqui.

À Rosaura, Romilda, Aldaci e Junior que em diferentes momentos desse trabalho souberam a importância que o mesmo representou e a sua maneira souberam ajudar.

Ao Ednilson, motivador para iniciar a empreitada e animador nos momentos em que o cansaço chegava.

Ao João Marcelo, pelo aprendizado ao longo dos últimos anos.

A Ângela, pelas sugestões e dicas na organização do trabalho.

Ao Elton Scapini, motivador no início de minha militância em 1986 e responsável pela vinda ao Integrar.

RESUMO

QUERUBIN, Docimar. **A Contribuição do Programa Integrar Para os Rumos da Educação Profissional.** – Porto Alegre, 2008. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

Esta dissertação de mestrado tem como objetivo analisar a trajetória do Programa Integrar dos Metalúrgicos da CUT e as contribuições que o referido programa deu ao debate da educação profissional no Brasil. Para isso, procurei sistematizar alguns aspectos da trajetória que o Integrar construiu em seus 13 anos de existência. O Programa Integrar foi criado em 1995 a partir de duas experiências desenvolvidas pelos metalúrgicos de formação em reestruturação produtiva e ação sindical. A partir desses dois cursos e de uma pesquisa realizada no Largo 13 de Maio em São Paulo, a Confederação Nacional dos Metalúrgicos – CNM/CUT vê-se diante do desafio de pensar e organizar um processo de educação para trabalhadores desempregados que rompesse com a lógica dos programas que tradicionalmente vinham sendo executados, seja por entidades empresariais, seja por entidades públicas, mas que na maioria das vezes estava distante da educação desejada aos trabalhadores. O estudo parte de uma análise da reestruturação produtiva vivenciada no Brasil, principalmente nos anos de 1990, e procura apontar alguns elementos de análise da ação sindical frente a essa nova conjuntura e as ações pensadas e organizadas no âmbito dos metalúrgicos da CUT no sentido de enfrentar o período marcado principalmente pelo crescimento no nível de desemprego dos trabalhadores. Para isso o estudo buscou aprofundar, a partir de autores da sociologia do trabalho e da educação dos trabalhadores e dos documentos sistematizados pelo Integrar ao longo de seus 13 anos. As configurações do Sistema Público de Emprego organizado no Brasil e a criação do Fundo de Amparo ao Trabalhador, serviram como pano de fundo para que os metalúrgicos da CUT ousassem e desenvolvessem um programa que foi capaz de construir, após o regime militar (pós 64) experiência exitosa sobre a educação profissional. Os resultados dessa experiência geraram no âmbito do movimento sindical e da sociedade a perspectiva de que é possível construir projetos de educação dos trabalhadores na ótica do trabalho.

Palavras-chaves: **1. Ensino técnico. 2. Educação – Trabalho – Profissionalização. 3. Movimento sindical**

ABSTRACT

QUERUBIN, Docimar. **A Contribuição do Programa Integrar Para os Rumos da Educação Profissional.** – Porto Alegre, 2008. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

This Master's dissertation is intended to analyze the trajectory of the *Integrar* Program for Metalworkers from CUT and its contributions to the debate about professional education in Brazil. For that purpose, I tried to systematize some aspects of the methodological and pedagogical innovations that the *Integrar* Program has built for the last 13 years of existence. The *Integrar* Program was created in 1995 from two experiments developed by metalworkers, training in productive restructuring and trade union action. From these two courses and from a survey conducted in Largo 13 de Maio in Sao Paulo, the National Confederation of Metalworkers - CNM / CUT faced the challenge of thinking and organizing a process of education for unemployed workers, which would break with the logic of traditionally performed programs, either by corporate entities or by public entities. In most of the cases, those programs were far from the desired education for workers. The study departs from a review of the productive restructuring experienced in Brazil, mainly in the 90's, and it is aimed at indicating some review elements from trade union action towards new circumstances and moves designed and organized in the metallurgical field by CUT in order to face a period marked mainly by a growth in the unemployment rate, affecting workers. This study also sought to examine the work of authors from the Sociology of Work and Education for Workers and documents that had been systematized by the *Integrar* Program over those 13 years. The settings for the Public System of Employment, organized in Brazil and the creation of the *Fundo de Amparo ao Trabalhador* (the Workers' protection Fund), served as the background for the metalworkers at CUT to dare develop a program that was able to build, after the Military Regime (after the year of 64) a successful experience on professional education. From the point of view of work itself, the results of this experience have generated, within the union movement and society, the perspective that it is possible to build innovative projects.

Key words: **1. Technical education. 2. Education – Work – Professional. 3. Union movement – Brazil.**

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. TRAJETÓRIA DE VIDA, DE EDUCAÇÃO E DE TRABALHO	13
2.1 DO PESQUISADOR	13
2.2 DO OBJETO DA PESQUISA	18
3. A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, A FLEXIBILIDADE E A EXIGÊNCIA DE NOVAS QUALIFICAÇÕES	22
3.1 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL	30
3.2 O MOVIMENTO SINDICAL E AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	36
4. A EDUCAÇÃO PARA OS TRABALHADORES – NOVOS COMPONENTES QUALIFICACIONAIS	48
4.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL – DO ESTADO NOVO AOS ANOS 90..	49
4.2 A OFENSIVA NEOLIBERAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NOS ANOS 90	57
4.3 DA QUALIFICAÇÃO PARA A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL	64
4.4 A EDUCAÇÃO A PARTIR DA ÓTICA DOS TRABALHADORES	77
4.5 O MOVIMENTO SINDICAL BRASILEIRO E AS INICIATIVAS EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	83
5. O CONTEXTO NO SURGIMENTO DO PROGRAMA INTEGRAR	93
5.1 SISTEMA PÚBLICO DE EMPREGO NO BRASIL E A CRIAÇÃO DO FUNDO DE AMPARO AO TRABALHADOR – FAT	95
5.2 EXPECTATIVAS E OBJETIVOS COM O PROGRAMA INTEGRAR	108
5.3 O PROGRAMA INTEGRAR E O DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA DO TRABALHO	118
5.4 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INTEGRAR	126
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	144

1. INTRODUÇÃO

As décadas de 1980 e 1990 foram significativas em função das profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho. No dizer de Ricardo Antunes, essas mudanças foram tão intensas que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise do século, impactando a sua forma de ser (ANTUNES, 2003). Essas transformações provocaram, aos poucos, o rompimento da relação homem/máquina que fundamentou o modelo fordista e contribuíram para a redução no nível do emprego e tem no setor metalúrgico um dos mais atingidos. Conforme dados da Relação Anual de Informações Sociais – Rais e do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados, de 1985 à 1993 houve uma queda no nível de emprego de 17,24%, e em 2001 essa queda representou mais de 27%. No Brasil segundo Mattoso (1999) foram destruídos mais de três milhões de empregos nos anos 1990.

Na primeira parte do trabalho intentarei mostrar que o movimento sindical, que enfrentou o longo período militar buscando formas de reação e resistência, adentrou esperançoso a década de oitenta. O cenário de democratização no Brasil criou essa esperança e gerou novas possibilidades de ação e busca de conquistas para os trabalhadores. Percebe-se que, ao contrário disso, o período é marcado pela reestruturação produtiva e redução no nível de emprego. Mesmo conseguindo aumentar a sindicalização, que passou de 4% à 17% de 1960 até a década de 2000 (POCHMANN 2007), teve poucos avanços nas conquistas econômicas e na liberdade de representação. Para ANTUNES (2000), os sindicatos foram forçados a assumir uma ação cada vez mais defensiva, cada vez mais imediata e passaram a lutar para manter o mais elementar e defensivo dos direitos da classe trabalhadora - o direito ao trabalho.

Na segunda parte do trabalho procurarei resgatar os aspectos da educação para os trabalhadores. Num primeiro momento, retornarei aos anos de 1930 e, utilizando principalmente os estudos de CUNHA (2000), perceber que a educação dos trabalhadores, no estado novo, esteve marcada primeira pela ausência de projeto educacional e depois com a industrialização e o surgimento de maquinarias a necessidade de operários qualificados e com

isso é criado em 20 de janeiro de 1942 o Senai e em dezembro do mesmo ano a lei orgânica do ensino industrial, através do decreto 4.078.

Os anos de 1990 foram marcados pelo avanço do neoliberalismo com a política de redução do papel do estado nas políticas públicas. A educação, sobre isso, impactos profundos e novos componentes qualificacionais fazem parte da educação para os trabalhadores. A reestruturação produtiva impôs a necessidade de reestruturação na educação profissional, pois aos trabalhadores passaram a ser exigidos novos requisitos de formação. O discurso da competência profissional passa a substituir o da qualificação profissional, com isso, exigido do trabalhador a capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis (MANFREDI, 1998).

Nessa trajetória os trabalhadores construíram elementos de resistência e tentativas de construção de projeto diferenciado na educação profissional. A educação, na ótica do trabalho, passou por lutas de diferentes atores: educadores, dirigentes, sindicatos, ONG's etc. para a construção de projetos que possibilite a educação do trabalhador numa perspectiva integral e pelo desenvolvimento de experiências capazes de contrapor a lógica da educação na ótica do capital.

Com isso, na terceira parte do trabalho procurarei construir os elementos que possibilitaram o surgimento no interior da Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT do Programa Integrar. Em 1995 acontece em São Paulo o III Congresso dos Metalúrgicos da CUT, neste momento como vimos o mundo do trabalho passava por inúmeras transformações. Essas transformações significaram mudanças profundas no universo fabril e através de um grande salto tecnológico com a automação, a robótica e a microeletrônica. A reestruturação produtiva, a flexibilidade e as exigências de novas qualificações tomam conta de novo momento de mudanças.

É importante registrar que o Brasil construiu tardiamente um sistema público de emprego, isto é, somente 30 anos após a convenção da OIT, que propunha aos países signatários a criação de um sistema de emprego, que o Brasil toma iniciativa em 1975 através do decreto 76.409 dar início a questão da intermediação da mão-de-obra. A partir dos anos de 1990, com a criação do CODEFAT e da SEFOR, tem início o desenvolvimento de projetos de educação profissional pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

Com isso em 1995, os Metalúrgicos da CUT encontram a ‘brecha’ necessária para a organização do Programa Integrar. Com base em duas experiências de formação desenvolvidas em São Paulo e por uma pesquisa feita junto aos trabalhadores do Largo 13 de Maio surge o desafio de pensar e organizar um programa de educação para trabalhadores desempregados e que procurasse romper a lógica dos programas que tradicionalmente eram oferecidos pelos sistemas públicos ou privados.

O Programa Integrar inseriu-se na perspectiva de uma formação integral, que respeita a trajetória construída pelos trabalhadores e valoriza os conhecimentos de cada um. O desenvolvimento do programa, como diz Fernando Lopes, “impactou profundamente a vida dos sindicatos metalúrgicos envolvidos, influenciou o debate sobre educação dos trabalhadores tanto na academia como no poder público”. Foi capaz de inovar a ação pedagógica por romper com um currículo tradicionalmente compartimentado e fragmentado que separava a formação geral e a educação profissional. MANFREDI (2002) mostra que a proposta de educação desenvolvida pelo projeto no interior da CUT contribuiu para as formulações teóricas e metodológicas, primeiro por ter a centralidade do trabalho aos construir o eixo central da proposta; segundo, por ter a visão histórico-dialética de construção e apropriação do conhecimento; terceiro pela valorização de uma postura crítica diante das concepções socialmente hegemônicas e que dão suportes à exclusão social; e, quarto pela valorização da trajetória e dos processos coletivos de construção de experiências pedagógicas.

Na última parte retomarei o debate a partir dos impactos do Programa Integrar com base em três elementos. Primeiramente analisando o projeto no campo da disputa de hegemonia na sociedade proposta pelos metalúrgicos da CUT; segundo, sobre a ação pedagógica e as inovações que o programa ofereceu; e, finalmente sobre a contribuição que a ação dos metalúrgicos trouxe para o debate da educação profissional.

2. TRAJETÓRIA DE VIDA, DE EDUCAÇÃO E DE TRABALHO

*“Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda viva
E carrega o destino pra lá
Roda mundo, roda-gigante
Roda moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração”.*
(Roda Viva - Chico Buarque)

2.1 DO PESQUISADOR

Foi no ano de 1978, mais precisamente no dia 7 de setembro, eu então com doze anos de idade. Por volta das 6h30min, um caminhão velho, com problemas em toda a sua estrutura, parou em frente a nossa casa, no interior de Tapejara, no Rio Grande do Sul. A comunidade na qual vivíamos era uma reserva indígena, portanto, uma ocupação ilegal de pequenos agricultores sem terra.

Fomos colocando em cima do pequeno caminhão tudo o que tínhamos, nossas roupas, utensílios, alguns móveis e parte da produção agrícola daquele ano (milho, farinha, feijão e batatas). A maior parte dos objetos eram lembranças daquela vida no meio do mato. Representavam mais o desejo de manter vivos na memória os últimos 30 ou 40 anos de nossa família, do que imaginar que supririam nossas necessidades básicas na cidade.

Quando o caminhão saiu da frente de nossa velha casa foi um momento de dor e lágrimas. Estávamos nos separando, deixando para trás, muitos sonhos, brincadeiras, uma vida que, mesmo sofrida e batalhada, era o que nos ligava àquele espaço. Conforme o movimento lento pelas estradas cheias de obstáculos, alguns sonhos continuavam a cair do

caminhão, mas outros aos poucos passavam a fazer parte de nosso imaginário com a expectativa do que seria a nossa nova vida.

A chegada em Getúlio Vargas deu-se repleta de expectativas, desejos, medos e novos sonhos. Assim que o caminhão chegou a nossa nova casa, em um conjunto habitacional da Cohab, passava em frente um grupo de alunos da Escola Municipal Pedro Hererias (que viria a ser minha primeira escola urbana) para o desfile em comemoração a Independência do Brasil. A mudança de uma área de terra enorme, onde havia apenas duas casas (a nossa e de nossa tia, onde nossos vizinhos mais próximos ficavam a pelo menos 30 minutos de distância), para um lugar em que as casas eram separadas por dois ou três metros umas das outras, e que podíamos escutar as vozes e barulhos da casa ao lado, provocou um impacto grande demais em nosso cotidiano.

Pela primeira vez nossa casa ganhava mais claridade, além das paredes pintadas, não precisávamos mais do lampião de querosene que iluminava precariamente a casa deixando uma marca no teto da fuligem que queimava, agora tínhamos finalmente luz elétrica. Também havia água nas torneiras, sem a necessidade de ir até a fonte buscá-la, com pequenos recipientes, para encher a panela. Levávamos de duas a três horas nessa tarefa de transportar a água que beberíamos. Porém, não havia mais o riacho para os banhos nos dias de calor, nem as árvores, das quais tirávamos as frutas que comíamos ali mesmo.

De uma escola que todas as séries eram organizadas numa mesma sala e com apenas uma professora para todos, passei para uma em que cada série tinha um professor e uma sala. Sofri, junto de meus irmãos, diversos preconceitos por sermos ‘colonos’. Éramos chamados de “meninos da grota”, pelos meninos da cidade. Nossa maneira de falar, de nos comportar e de estar naquele espaço eram motivos de chacotas. Ao mesmo tempo, era motivo também para novas descobertas. Possibilidade de conhecer novas pessoas, aquelas que viriam a ser minhas novas e duradouras amizades.

Dos trabalhos no campo, como a capina, a colheita, o trato dos animais; passei a desenvolver um novo e completamente diferente: vender frutas na rodoviária de Getúlio Vargas. Obviamente, no início era ‘passado para trás’ pelos outros meninos que tinham a ‘vivência e a malandragem da cidade’. Trabalhei como vendedor de maçã e laranja para meu primeiro patrão (dono de uma fruteira e de um açougue).

Meu pai, sempre muito solidário e querendo me ajudar nesta nova atividade, emprestou-me algum dinheiro para ajudar no troco e algumas dicas para facilitar a minha venda. Cheguei em casa, porém, depois do acerto no final do dia na fruteira, sem dinheiro, inclusive sem o troco que ele havia me dado. Uma grande decepção, mas não suficiente para que me fazer desistir. No dia seguinte estava eu novamente na rodoviária, agora com novas dicas de meu pai e dos demais meninos de como vender e fazer o troco.

Pela primeira vez escutei meu patrão, dono do açougue e da fruteira, que disse que trabalhando eu poderia ajudar minha mãe. Aquilo criou certa confusão, pois não imaginava que estava trabalhando, talvez por que acreditava que trabalhar não era aquilo que eu estava fazendo ou que era coisa para adultos, com carteira assinada, etc.

O meu patrão tinha métodos nada éticos de fazer negócios, comprava gado dos agricultores e nos colocava junto com outros meninos em cima do caminhão para aumentar o peso antes de ir até a propriedade e assim ganhar mais ao fechar o negócio. Fico feliz hoje ao perceber que minha formação ética foi orientada pela luta incansável de minha mãe, apesar das adversidades que a vida colocou em suas mãos, para garantir-nos uma vida digna.

A vida foi se construindo nas contradições, nas alegrias, nas tristezas e nos desafios impostos pelo novo espaço de convivência.

Meu trabalho no setor produtivo começou cedo, com 14 anos já trabalhava em uma olaria. A formação profissional aconteceu no equipamento e com algumas dicas de uma pessoa mais experiente. No segundo dia já estava ‘dominando’ a máquina, um risco muito grande para a pouca experiência de trabalho, pois a mesma tinha o poder de ‘transformar’ o que era barro em telhas, tijolos e lajotas. Pode-se imaginar o que poderia fazer com nossas mãos, caso não estivéssemos atentos aos seus movimentos.

Hoje refletindo, percebo que vivenciei o processo de trabalho fordista: a esteira que trazia o barro, cada trabalhador produzindo no tempo dela e o patrão visto como monstro que fungava em todos os cantos como assombração. Ele estava sempre olhando e cuidando se tudo estava no ritmo estabelecido e se não estávamos ‘tramando’ algo. Como por exemplo, ficar alguns minutos sem trabalhar, escondidos no meio das prateleiras de tijolos e telhas, ou simplesmente conversando sobre como foi o final de semana de cada um. Fiquei quatro longos anos nesta fábrica. No segundo momento de trabalho fui para uma indústria de

artefatos do couro (bolsas, casacos, etc.) e continuei estudando, fazendo o primeiro e o segundo grau.

Em 1986 dei início a minha participação em um grupo de jovens da comunidade. Agora a cidade, a comunidade, o bairro não assustavam mais, eu estava completamente acolhido pelo espaço da cidade. A agricultura sim é que foi ficando mais distante de minha imaginação.

Dois anos depois, em 1988, fui convidado para trabalhar como coordenador da Pastoral da Juventude na região de Erechim. Com isso saí da indústria e comecei a desenvolver um trabalho de Educação Popular. Mudei-me de Getúlio Vargas para Erechim. Pela primeira vez saí de casa e fui cortando o cordão que ainda me ligava à vivência diária com a família.

As atividades pedagógicas na Educação Popular passaram a ser meu objetivo central de trabalho e de atuação. Essas atividades consistiam em acompanhamento, num primeiro momento, aos grupos de jovens desenvolvendo ações de formação para a cidadania. Num período como o final dos anos 80, fim da ditadura e possibilidade de reflexão sobre temas como da conjuntura, do mundo do trabalho, da exploração do mundo capitalista, aliados a temas de uma espiritualidade comprometida com as causas sociais, foram os marcos deste momento. A Teologia da Libertação e a referência como Frei Leonardo Boff, Frei Beto, Dom Pedro Casaldaliga, Dom Elder Câmara e outros teólogos e religiosos comprometidos com a transformação foram contribuindo para a minha formação política e meu trabalho como jovem juntamente com os jovens na igreja católica da região de Erechim.

A passagem para o trabalho junto com os movimentos populares aconteceu de forma natural. Através da participação e colaboração em cursos de formação política desenvolvidos na região junto aos sindicatos dos trabalhadores (urbanos e rurais) e movimentos sociais contribuem para o trabalho de Educação Popular.

Com isso, a militância, nos movimentos sociais e no Partido dos Trabalhadores, foi uma questão que começou a fazer parte de minha trajetória. Em 2002, voltei para Getúlio Vargas e tive uma experiência interessante: candidatei-me a vereador. Minha ligação com os jovens e com as comunidades levou o partido a lançar minha candidatura. Não fui eleito, mas os votos contabilizados naquele momento (121 votos, sendo que eram necessários pelo menos

200 para ser eleito) não foram apenas uma soma numérica, lá estava o sonho da juventude, da possibilidade de transformações e mudanças. Daquele momento resultou um rico aprendizado. Continuei minha militância partidária, mas não com o desejo de candidatar-me novamente. Retornei para Erechim para trabalhar no Centro de Educação Popular. O ingresso no curso de História serviu como possibilidade de ampliação da opção político-pedagógica que já vinha sendo construída desde a entrada no grupo de jovens.

Em 1997, dirigi-me para Porto Alegre, realizando um antigo desejo, que alimentava desde que estava em Erechim, de trabalhar na capital do estado. Fui então convidado para trabalhar com os metalúrgicos da CUT, no Instituto Integrar.

A ação do Programa de Educação Profissional contribuiu para que eu trouxesse toda a bagagem que construí como educador e militante. Encontrei a possibilidade de trabalhar em um projeto que buscava, na sua ação político-pedagógica, romper com a lógica da educação bancária, de divisão disciplinar dos conhecimentos, e que busca na reflexão histórica da luta social e política dos trabalhadores a possibilidade de construção de um novo projeto de educação.

O início do trabalho ocorreu no acompanhamento aos educadores e educandos, contribuindo no planejamento da ação pedagógica no espaço da sala de aula, como assistente de formação. Em 1999 convidaram-me a ser educador em um projeto também inovador de formação de dirigentes sindicais. O mesmo tinha como objetivo principal pensar o processo formativo articulado com a escolarização a partir das ações formativas e de luta que o próprio movimento sindical vivencia em seu cotidiano.

A atuação como Educador no programa levou-me a organizar, junto com os dirigentes sindicais, o livro “Trajetórias de Vida”. Foi um momento enriquecedor e muito especial. A construção da trajetória de formação, de trabalho e de vida dos metalúrgicos colaborou para que eu pudesse resgatar minha própria trajetória, e também a de minha família, desde antes do dia 07 de setembro de 1978, e foi de encontro com as trajetórias dos trabalhadores metalúrgicos da região metropolitana de Porto Alegre.

No Instituto Integrar iniciei em 1999, como assessor pedagógico. Minhas experiências na Educação Popular e no curso de História serviram para que eu pudesse contribuir na construção curricular e nos espaços da Formação de Formadores. Ajudei na organização do

livro: “Educação de Adultos – A experiência do Programa Integrar”. O trabalho sistematizado por educadores que registrou o quanto é rico o programa desenvolvido no meio sindical. A possibilidade de pensar a Educação Profissional dos trabalhadores, articulada com suas trajetórias formativas, vai sendo mostrada nesses relatos de vivência dos educadores.

Em 2006, envolvido com o Programa Integrar e com as disciplinas e elaborações do mestrado, nasceu o Bernardo. No dia 04 de abril de 2006, às 16:30h, vou para o Hospital de Clínicas, avisado pela Cláudia, que já me esperava lá. Foi uma surpresa para nós, pois deveria ter mais um mês pela frente, tudo estava inacabado, incompleto, faltava muita coisa para recebê-lo mas não teve jeito, ele queria vir ao mundo. Ficamos, eu e a Cláudia, durante a noite toda no hospital. As dores, as lembranças da infância, da vida sofrida e as alegrias passaram na cabeça como um filme, uma retrospectiva. Eu junto com a Cláudia passamos a noite acordados, obviamente, ela sofrendo as dores do parto e eu tentando ser solidário no que era possível, tentando encorajá-la e buscando animá-la com forças, mas as dores quem sentia era ela e com certeza eram muitas e intensas.

Porém às 6:30 da manhã, do dia 05 de abril, o choro quebrou o silêncio daquela madrugada em Porto Alegre, alguns segundos de expectativas e logo o Bernardo mostrou a força com que veio ao mundo. Pequeno, apenas 2,400g e 37cm, mas encheu o quarto, a vida e o nosso mundo de felicidades.

Com isso, o trabalho no Programa Integrar, as pesquisas no Mestrado e a divisão com a Cláudia no cuidado com o Bernardo vêm fazendo parte de minha vida e completando aqui mais uma parte da trajetória. O mestrado, um sonho que antes era distante, agora é realidade e preciso avançar e construir o projeto de pesquisa, a pesquisa e a dissertação final.

2.2 DO OBJETO DA PESQUISA

É com essa trajetória de vida, de trabalho e de educação que chego em 1999 na Faculdade de Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. O primeiro contato que tive com o programa foi através de uma disciplina como aluno PEC, nas aulas da Professora Marlene Ribeiro, por razões de trabalho, não consegui completar a disciplina. Mais tarde, voltei novamente, agora

com a Prof^a. Jaqueline Moll para estudar e discutir sobre Paulo Freire, isso ajudou a despertar o interesse em dar continuidade aos estudos. Com a proximidade da linha de Pesquisa “Educação, Trabalho e Movimentos Sociais” conheço o Prof. Jorge Ribeiro, com qual fiz uma disciplina, como aluno PEC, e em seguida fiz a seleção para entrar no mestrado. Nessa trajetória foram importantes vários espaços de debate e formações dos quais participei na universidade, destaco também outras as atividades com as quais fui me envolvendo, como por exemplo, as da Professora Naira Franzoi. Enfim foram espaços importantes e fundamentais para demarcar o objeto desse trabalho.

A delimitação dos objetivos do presente objeto de pesquisa foram sendo construídos e melhor definidos assim que os debates com o Prof. Jorge Ribeiro iam se aprofundando. A intenção, desde o início, era trabalhar sobre o Programa Integrar, mas não sabia exatamente o que trabalhar. Talvez uma das grandes dificuldades que eu encontrei foi pelo fato de que, desde o início do projeto de pesquisa, sabia o quanto seria difícil analisar e estudar sobre algo com o qual eu estava envolvido há muito tempo. Num primeiro momento, pensei que seria interessante trabalhar a idéia de um encontro que aconteceu e deu origem ao Programa Integrar, pensei que esse encontro poderia ser entre a pedagoga e os metalúrgicos, com isso poderia construir a trajetória do Integrar, sob o aspecto da análise pedagógica. Sabia que esse caminho seria um tanto difícil, pois tinha apenas alguns escritos da Prof. Maria Nilde Mascellani. Poderia também construir uma pesquisa com um metalúrgico, inicialmente pensei em Kokiti Nelson Nakamoto, que junto com o Fernando Lopes, foi um dos idealizadores do Programa Integrar. Entretanto o tempo passou, as atividades no Integrar se intensificaram e não consegui implementar essa idéia.

A idéia seguinte, após algumas anotações e leituras, foi de retomar a análise sobre o Programa Integrar, agora tentando resgatar os 13 anos de sua criação. Para isso pensei em trabalhar com o Programa Integrar Nacional e não entrar no debate e aprofundamento especificamente do programa no Estado do Rio Grande do Sul. Para tanto estabeleci como objetivo de trabalho a intenção de analisar a trajetória do Programa Integrar da CNM/CUT, procurando relacioná-lo à história da educação profissional no Brasil. Assim, construí a dissertação.

Parecia inicialmente que não seria tão difícil, pois eu já havia colhido elementos importantes na trajetória dos 13 anos do Integrar, e com algumas entrevistas, poderia observar melhor e analisar os resultados com as contribuições que o mesmo deu ao debate da Educação

Profissional no Brasil. Defini então que faria uma entrevista com quatro pessoas: dois dirigentes sindicais metalúrgicos - Fernando Lopes, que foi Secretário de formação quando do início do Programa Integrar e atualmente ocupa um cargo na Federação Internacional dos Trabalhadores Metalúrgicos na Suíça, e, com o atual presidente do Instituto Integrar, que desde (ver ano) coordena o Instituto Integrar Nacional. Outras duas entrevistas seriam feitas com a Coordenadora Pedagógica Nacional do Integrar, a Prof. Maria da Conceição Santin Campello e com o Educador que participou efetivamente da implementação dos programas de formação da Central Única dos Trabalhadores e que no Governo Lula ocupou a Secretaria de Educação Profissional no Ministério do Trabalho Antonio Almerico Biondi Lima.

Com isso teria elementos que considere importantes para a construção e conclusão do projeto de dissertação. Inicialmente todos se comprometeram e ficaram animados com a entrevista, talvez aqui faltou de minha parte uma análise melhor quanto a definir os entrevistadores, principalmente pelo espaço que ocupam atualmente em suas funções. Praticamente ninguém respondeu as questões, apesar das afirmativas de que faria no início do processo. O único que respondeu algumas questões foi o que residia mais distante, o dirigente sindical Fernando Lopes, que entre uma viagem da Suíça ao México, conseguiu rapidamente responder 03 ou 04 parágrafos. Os demais não conseguiram e com isso fiquei prejudicado quanto a intenção inicial do projeto. Acabei no final do trabalho utilizando apenas uma fala do Fernando Lopes.

Superada a primeira decepção, fui para o plano seguinte: resgatar algumas escritas sobre o Integrar em nível nacional nos materiais da Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT e na própria Central Única dos Trabalhadores. Congressos, plenárias e materiais produzidos no Ministério do Trabalho, com educadores lutadores de uma Educação Profissional ligada à luta dos trabalhadores foram meu pano de fundo para elaboração da presente dissertação. Obviamente percebi mais tarde que poderia, caso não contasse desde o início com as entrevistas, aprofundar o tema proposto, a partir dos materiais produzidos por inúmeros educadores e pesquisadores, que trabalharam sobre o Integrar. Acabei não incorporando esse material e outras pesquisas produzidas principalmente no Rio Grande do Sul, agora mais por problemas de tempo do que propriamente acesso aos materiais.

Estava no mês de março e a data para defesa do projeto era em abril, correr contra o tempo quando se está envolvido com vários projetos torna-se um pouco difícil.

Diante desse quadro fiz algumas opções de referências bibliográficas para o trabalho, não tenho dúvidas de que muita coisa importante faltou. Poderia fazer outras opções de estudo e de análises, mas o tempo falou mais alto e impediu que isso fosse possível fazer.

*“A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir
Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda viva
E carrega a roseira pra lá
Roda mundo”.*
(Roda Viva - Chico Buarque)

3. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, A FLEXIBILIDADE E EXIGÊNCIA DE NOVAS QUALIFICAÇÕES.

Ao passar no centro da cidade de São Paulo, você pára um minuto em frente a um portal desses grandes bancos, dessas catedrais de dinheiro, e olha o que a mão do homem produz na manipulação do aço. Isso sem desmerecer, por exemplo, a engenharia de alvenaria. O homem sempre foi inteligente e ele fez coisa que ninguém mais repete. São coisas maravilhosas. Você passa na Estação da Luz e vai olhando as estruturas, todas aquelas cabecinhas redondas que você vê. São rebites. Naquele tempo era tudo rebitado, não usava solda. Depois é que a solda veio se implantar. A manipulação do aço pelo homem é uma coisa que dá prazer, porque você monta um negócio e fala: ‘Eu que fiz’. Era um negócio que dependia de você pensar, de você ajeitar, de você manipular. É por isso que trabalhar o aço sempre me deu uma satisfação muito grande. *Philadelpho Braz* (Memórias do Trabalho CNM/CUT & Museu da Pessoa, 1999, p.59).

Nos países do capitalismo avançado a década de 80 representou profundas transformações no mundo do trabalho, nas formas de inserção na estrutura produtiva e nas formas de representação sindical e política. Ricardo Antunes destaca que “foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a *classe-que-vive-do-trabalho* sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua *maternidade*, mas teve profundas repercussões na sua *subjetividade* e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua *forma de ser*” (ANTUNES, 2003, p.23).

Para Antunes (2003), em 10 anos essas mudanças podem ser sistematizadas da seguinte maneira: grande salto tecnológico, a automação, a robótica e a microeletrônica.

Vive-se no mundo da produção um conjunto de experiências, mais ou menos intensas, mais ou menos consolidadas, mais ou menos presentes, mais ou menos tendenciais, mais ou menos embrionárias. O fordismo e o taylorismo já não são únicos e mesclam-se com outros processos produtivos (neo-fordismo, neotaylorismo e pós-fordismo), decorrentes das experiências da ‘Terceira-Itália’, na Suécia (na região de Kalmar, do que resultou o chamado ‘kalmarianismo’), do Vale do Silício nos EUA, em regiões da Alemanha, entre outras, sendo em alguns casos até substituídos, como a

experiência japonesa a partir do toytismo permite constatar (ANTUNES, 2003, p.23-24).

Com isso novos processos produtivos emergem, onde o cronômetro e a produção em série são substituídos, em parte, pela flexibilização da produção. Produtividade e formas de adequação da produção à lógica do mercado são as palavras de ordem no processo produtivo. Por flexibilização na produção, creio que a definição apresentada por Ricardo Antunes expressa de forma bastante satisfatória o que pretendo abordar no presente trabalho. Para Ricardo Antunes que busca em C. Sabel e M. Piore, os quais ele define como pioneiros na tese da especialização flexível, esta seria uma expressão de uma processualidade que, “... tendo especialmente a ‘Terceira Itália’ como experiência concreta, teria possibilitado o advento de uma nova forma produtiva que articula, de um lado, um significativo desenvolvimento tecnológico, e de outro, uma desconcentração produtiva baseada em empresas médias e pequenas, ‘artesanais’” (ANTUNES, 2003, p. 25).

O novo desenho no processo de produção industrial é caracterizado pelo rompimento da relação homem/máquina que fundamentou o modelo fordista. A idéia central que sustenta o processo produtivo flexível é a chamada polivalência¹ do trabalhador, que mais do que significar a capacidade do trabalhador em operar várias máquinas combina varias tarefas ao mesmo tempo.

Dessa forma, esse novo paradigma produtivo expressaria também, para Antunes, “um modelo produtivo que recusa a produção em massa, típico da grande indústria fordista, e recupera uma concepção de trabalho que, sendo mais flexível estaria isenta da alienação do trabalho intrínseca à acumulação de base fordista”. Antunes (2003) destaca que é atribuído a Sabel e Piore um pionerismo na expressão da tese da ‘especialização flexível’. Para os autores esse novo paradigma produtivo expressaria um modelo produtivo que recusa a produção em massa, típico da grande indústria fordista, e recupera uma concepção de trabalho que, sendo mais flexível, estaria isenta da alienação do trabalho intrínseca à acumulação de base fordista.

¹ Polivalência – diz respeito a um tipo de perfil de qualificação humana, caracterizado pela capacidade do trabalhador de se mostrar funcionalmente flexível. A essa capacidade também se atribui o nome de multifuncionalidade. [...] O trabalhador tem oportunidade de exercer funções diferentes, mas dentro de determinados limites e obedecendo a prescrições orientadas por princípios pragmáticos. (...) Ele tem chances de manejar equipamentos diferentes, atuar em equipes, ampliar sua visão do processo de trabalho, despertar sua curiosidade, iniciativa e atenção. Mas isso não significa, necessariamente, ganhos significativos de qualificação. (Fidalgo, Fernando & Machado, Lucília: Dicionário da Educação Profissional, 2000).

Um processo ‘artesanal’, mais desconcentrado e tecnologicamente desenvolvido, produzindo para um mercado mais localizado e regional, que extingue a produção em série, comportando experiência bem-sucedidas também em regiões industriais nos EUA, na Alemanha e na França, entre outras áreas, inspirado num neoprodutivismo, seria então responsáveis pela superação do modelo produtivo que até recentemente dominou o cenário da produção capitalista. O elemento causal da crise capitalista seria encontrado nos excessos do fordismo e da produção em massa, prejudiciais ao trabalho, e supressores da sua dimensão criativa (SABEL & PIORE, 1984, apud, ANTUNES, 2003, p. 25-26).

Historicamente o Japão tentou introduzir o método fordista de produção nos anos 1920 a partir de empresas americanas, todas de Detroit, que criam suas filiais em território japonês. Os fabricantes dos Estados Unidos têm ‘tamanho vantagem no domínio da produção em massa que podem inundar o Japão com veículos baratos, tarefa impossível para os concorrentes locais’. Para Gounet, 1999

O governo fascista de Tóquio decide então proteger a produção japonesa, indispensável aos seus projetos de expansão. Em 1936 edita a lei da indústria automobilística, criando obstáculos para as importações e, o que é mais importante, proíbe a produção estrangeira em território japonês. As empresas norte-americanas são convidadas a fazer as malas. Só podem permanecer, provisoriamente, na ausência de similares locais, sobretudo para a fabricação de certos componentes. Em 1939, as três companhias de Detroit deixam definitivamente o arquipélago (GOUNET, 1999, p. 23).

Em 1945, com a derrota do Japão na 2ª guerra mundial, foi retomada a intervenção norte-americana no conjunto do aparelho econômico, político e militar japonês. A constatação é de que, em função do mercado japonês ser restrito, e que a demanda é por veículos menores e mais diversificada o modelo americano de produção não pode funcionar, é preciso adaptá-lo. Em 1950, após a Guerra da Coréia, o Ministério do Comércio Internacional e da Indústria, declarou que a Indústria de automobilística era um setor prioritário da economia nacional e apoiou os fabricantes nacionais. Novamente ergueram-se barreiras alfandegárias para proteger o setor local da invasão procedente dos EUA. Além disso, foi concedido empréstimo subsidiado para ajudar projetos nacionais, houve uma tentativa de racionalizar a industrial automobilística, de racionalizar o ramo de autopeças, desenvolverem a infra-estrutura e por fim, organizar programas de pesquisa, sobretudo na esfera da alta tecnologia (GOUNET, 1999, p.23 a 25).

A nova organização de trabalho foi implantada progressivamente, entre os anos de 1950 e 1970, na Toyota.

O modelo Japonês de Produção (Toyotismo) pode ser caracterizado por uma série de mudanças na organização do processo de produção e de trabalho das empresas. Para Fidalgo e Machado, nos anos 50 a experiência pioneira foi desenvolvida por Taiichi Ohno, engenheiro da Toyota.

Visando o máximo controle sobre a qualidade dos produtos e dos processos, a busca da contínua inovação, a maior produtividade e competitividade, caracteriza-se pelo uso das chamadas ferramentas de Controle da Qualidade Total, de técnicas e métodos de organização do trabalho e da gestão da produção como o CEP – Controle Estatístico do processo -, o Just-in-time, o Kanban, os círculos de controle de Qualidade (CCQS), o Kaisen, entre outros. O fluxo da produção sofre uma inversão, pois ela passa a ser empurrada pela demanda (Just-in-time), eliminando-se os estoques. Essa lógica é a mesma a orientar as relações tanto entre empresas quanto entre setores internos a elas (FIDALGO & MACHADO, 2000, p.211).

O advento do toyotismo ocorreu primeiro na indústria automobilística japonesa, pois a mesma necessitava de um trabalhador que operasse simultaneamente várias máquinas. Em segundo, a partir da necessidade da empresa em responder às crises financeiras, aumentando com isso a produção sem aumentar o número de trabalhadores. E a terceira, com a importação de técnicas de gestão dos supermercados dos Estados Unidos, que deram origem ao Kanban².

Para que isso fosse implantado no Japão havia que enfrentar o sindicalismo japonês, que teve uma atuação marcada por diversos confrontos grevistas e desta forma se constituía num entrave à expansão do toyotismo. Antunes aponta que em 1950 houve um expressivo

² **Kanban** é uma palavra japonesa que significa literalmente registro ou placa visível. Em administração da produção significa um cartão de sinalização que controla os fluxos de produção em uma indústria. Coloca-se um **Kanban** em peças ou partes específicas de uma linha de produção, para indicar a entrega de uma determinada quantidade. Quando se esgotarem todas as peças, o mesmo aviso é levado ao seu ponto de partida, onde se convertem num novo pedido para mais peças. O Kanban permite agilizar a entrega e a produção de peças. Pode ser empregado em indústrias montadoras, desde que o nível de produção não oscile em demasia. Os Kanbans físicos (cartões ou caixas) transitam entre os locais de armazenagem e produção substituindo formulários e outras formas de solicitar peças, permitindo enfim que a produção se realize Just in time - metodologia desenvolvida e aperfeiçoada na Toyota (Japão) por Taiichi Ohno.

movimento grevista contra o processo de demissão em massa na Toyota (de 1600 a 2000 trabalhadores).

A longa greve dos trabalhadores metalúrgicos japonês foi derrotada pela Toyota. Foi, nessa nova contextualização, a primeira derrota do sindicalismo combativo do Japão. [...] Após a repressão que se abateu sobre os principais líderes sindicais, as empresas aproveitaram a desestruturação do sindicalismo combativo e criaram o que se constituiu no traço distintivo do sindicalismo japonês da era toyotista: o sindicalismo de empresa, o sindicato-casa, atado ao ideário e ao universo patronal (ANTUNES, 2003, p. 32-33).

Um segundo choque entre patrões e sindicatos ocorreu na Nissan, em 1953, com conseqüências ainda maiores.

Os trabalhadores pararam fazendo reivindicações salariais. Logo o presidente da Nissan promove um locaute na fábrica e espera que a greve se esgote. Ele tem tempo: dois bancos, sendo um o Fuji Bank, pertencente ao mesmo grupo da montadora, emprestaram-lhe o equivalente aos negócios de um ano. Depois, quando sente que pode resolver o conflito em seu proveito, ele faz com que os líderes sindicais sejam presos e cria um novo sindicato, por intermédio de um operário colaboracionista. Este visita os grevistas, aconselha-os a entrar no novo sindicato e retomar ao trabalho, para não perder o emprego. Esfaimados, desmobilizados, chateados, os trabalhadores voltam à empresa. A Nissan criou o sindicato-casa, aquele que hoje é o típico sindicato japonês, rapidamente imitado em todo o arquipélago (GOUNET, 1999, p. 31).

A relação capital/trabalho no processo de produção foi estabelecida sob novo papel atribuído ao trabalhador. Se antes a produção dependia de forma significativa da atividade individual que o trabalhador realizava, agora os mesmos eram divididos em grupos e equipes produtivas, sendo que o esforço da equipe ‘garantia’ a recompensa de adicional aos salários. Nesta nova posição, além de programarem e controlarem coletivamente sua produção e desempenho gerou-se uma integração de seus interesses e compromissos com os empregadores. O sindicalismo, neste quadro, é pensado pelas empresas como elemento ou fator interno à produção, resultando daí a proliferação dos sindicatos de empresas que negociam e auxiliam na interação (SOUZA, SANTANA & DELUIZ, 1999, p.54).

Para Lopes (2000) a produção da subjetividade é a principal matéria-prima da evolução das forças-produtivas em suas formas mais desenvolvidas.

O Japão é o país-exemplo de uma economia que vem crescendo em função de um longo processo de adequação da subjetividade operária o ‘modelo japonês’ de organização do trabalho. A ordem capitalista torna-se eficaz porque consegue projetar-se com eficiência tanto na realidade do mundo quanto na realidade psíquica. Sua ordenação incide ‘nos esquemas de conduta, de ação, de gestos, de pensamento, de sentido, de sentimento, de afeto, nas montagens de percepção, da memorização, na modernização das instâncias intra-subjetivas’ [...] Sem um trabalho anterior de sujeição das forças produtivas e dos padrões de consumo existentes não se consegue controlar as realidades sociais locais, uma vez que a indústria moderna necessita para sua produção de um trabalho material e semiótico (LOPES, 2000, p. 228).

Assim, a crise dos movimentos de representação (sindicatos e partidos) foi sendo inserida no contexto da conjuntura dominada pelo capital monopolista do pós-guerra, na qual a ‘revolução técnica-científica’ evoluiu do taylorismo/fordismo aos modelos mais avançados de mecanização/automação.

Ao mesmo tempo em que isso representou uma diminuição da classe operária industrial tradicional, efetivou-se

[...] uma expressiva expansão do trabalho assalariado, a partir da enorme ampliação do assalariamento no setor de serviços; verificou-se uma significativa heterogeneização do trabalho, expressa também através da crescente incorporação do contingente feminino no mundo operário; vivencia-se também uma subproletarização intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, ‘terceirizado’, que marca a sociedade dual no capitalismo avançado [...] (ANTUNES, 2003, p. 49).

Antunes aponta que o resultado brutal dessas transformações que acontecem no mundo do trabalho é a ‘expansão sem precedente na era moderna, do desemprego estrutural³’,

³ O Desemprego estrutural é mais profundo (na relação com o desemprego conjuntural), pois é a própria estrutura econômica a responsável pela sua emergência implicando a extinção, sem perspectiva de retorno, de postos de trabalho. O desemprego estrutural é causado por mudanças tecnológicas de grande alcance (aumento intensivo e extensivo da mecanização e da automação) ou por alterações profundas no funcionamento do mercado. É entendido como um componente do sistema econômico e é gerado pelo próprio modelo de desenvolvimento adotado. É capaz de provocar a repentina desqualificação de grande parte da mão-de-obra. A reestruturação econômica que está na sua origem decorre das políticas implementadas pelas empresas com o objetivo de reduzir custos e aumentar a competitividade (FIDALGO & MACHADO, 2000, p. 93).

que atinge o mundo em escala global. Com isso, surgiu um processo maior de heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora.

A nova forma de captura da subjetividade operária no ‘novo chão-de-fábrica’ encontrava-se como principal maneira de conquistar nova tranquilidade de produtividade.

Se o taylorismo foi uma tentativa de reduzir a atividade simbólica e subjetiva dos trabalhadores à execução de comandos; ou, ainda, se Taylor buscou excluir, por técnicas disciplinares e dispositivos de poder, a subjetividade operária que oferecia resistência às prescrições da gerência, as novas formas de gestão da força de trabalho, ao contrário, objetivam agenciá-las e torná-las aderentes às finalidades do capital. O trabalhador-colaborador da grande empresa deve – em uma nova perspectiva patronal – ter a capacidade de analisar uma situação, de avaliar qual a melhor decisão a ser tomada, de se antecipar e controlar situações imprevistas (LOPES, 2000, p. 235-236).

Assim o operário devia,

[...] interagir com o grupo, para que os fluxos operacionais e o sistema técnico não sofram estrangulamentos. Não se trata mais de funcionários que realizam tarefas prescritas, operações codificadas previamente, mas de trabalhadores capacitados a proporem e efetuarem mudanças no processo e no produto, a lidarem com uma gama enorme de conteúdos informacionais, inscrevendo-se como ‘ponto de solda’ entre a equipe de trabalho e os sistemas técnicos (LOPES, 2000, p.236).

Para Ricardo Antunes (2003) estamos percebendo uma tendência em direção a uma maior qualificação, ou intelectualização, do trabalho por uma parcela da classe trabalhadora. Para Antunes, Jean Lojkin desenvolve a tese de que:

[...] a imagem do trabalhador manual não mais permite dar conta do novo trabalho operário nas indústrias. Este converteu-se, em vários ramos mais qualificados, o que se constata, por exemplo, na figura do operador vigilante, do técnico de manutenção, do programador, do controlador de qualidade, do técnico da divisão de pesquisa, do engenheiro encarregado da coordenação técnica e da gestão da produção. As antigas clivagens estariam sendo questionadas pela necessária cooperação entre os trabalhadores (ANTUNES, 2003 p. 59-60).

Por isso houve mutações no universo da classe trabalhadora, que variaram de ramo e setores. Enquanto alguns se aperceberam diante da diminuição da necessidade de qualificação, outros foram praticamente todos informatizados.

Nestes setores percebeu-se

[...] de um lado, à desespecialização do operário industrial oriundo do fordismo e, por outro, à massa de trabalhadores que oscila entre os temporários (que não tem nenhuma garantia no emprego), aos parciais (integrados precariamente às empresas), aos subcontratados, terceirizados [...], aos trabalhadores da 'economia informal', enfim, a este enorme contingente que chega até a faixa de 50% da população trabalhadora dos países avançados, quando nele se incluem também os desempregados, que alguns chamam de proletariado pós-industrial e que preferimos denominar de subproletariado moderno (ANTUNES, 2003, p. 60).

Essa segmentação da classe trabalhadora se intensificou de tal modo que é possível segundo Antunes, indicar que, no centro do processo produtivo encontrava-se o grupo de trabalhadores, em processo de retração em escala mundial, mas que permanecia em tempo integral dentro das fábricas, com maior segurança no trabalho e mais inserido na empresa. Desta forma na periferia da força de trabalho compreendem-se dois subgrupos diferenciados:

[...] o primeiro consiste em 'empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal do setor financeiro, secretárias, pessoal especializado'. Esse subgrupo tende a se caracterizar por uma alta rotatividade no trabalho. O segundo grupo situado na periferia 'oferece uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinados com subsídios públicos, tendo ainda menos segurança de emprego do que o primeiro grupo periférico'. Este segmento tem crescido significativamente nos últimos anos (ANTUNES, 2003, p.61-62).

Com isso, evidencia-se que ao mesmo tempo em que é exigido novo elemento qualificacional no trabalho, percebe-se também uma tendência de mudanças das qualificações dos trabalhadores, que acabam configurando um processo contraditório que superqualifica determinados setores produtivos e desqualificam outros. Como percebemos, estes elementos para Antunes (2003) possibilitam que se constate que de um lado, a um efetivo processo de intelectualização do trabalho manual e de outro, em sentido radicalmente inverso, uma

desqualificação e mesmo subproletarização intensificadas, presentes no trabalho precário, informal, temporário, parcial, etc.

3.1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL

É assim: existe um torno e tem as ferramentas que prendem uma parte do torno, prendem a peça numa placa. E as ferramentas é a gente mesmo que faz. Pega o aço e faz de acordo com a necessidade. O torno é assim uma máquina operatriz, a principal de uma mecânica. A maior quantidade de peças é redonda. E se é redondo tem que ser feito no torno. A Laminação Nacional de Metais, em 1948, era uma indústria grande. E lá, na mecânica, havia 24 tornos e duas fresas. E tinha as retíficas, para retificar o cilindro de laminar – os metais que eram laminados lá. A fresa é uma máquina também operatriz, que a ferramentaria usa muito. E engrenagens, ela fabrica engrenagens. Hoje com o modernismo, a engrenagem está quase sumida. Eles têm outro meio de movimentar a máquina. Antigamente era tudo engrenagem ou correia, correião em couro que passa em duas polias. Então sai do motor elétrico e movimenta a máquina por meio da correia ou engrenagem. Qualquer movimento numa máquina é por intermédio de engrenagem. Hoje não se usa mais. É tudo eletrônico. *Anésio de Oliveira* (Memórias do Trabalho CNM/CUT & Museu da Pessoa, 1999, p.60).

Os anos 90 caracterizaram-se por grandes transformações na América Latina e no Brasil. De um lado, o avanço significativo do modelo neoliberal e seu receituário de privatizações, política de estado mínimo e abertura comercial desenfreada. De outro, o mundo do trabalho passando por um processo intenso de modernização das empresas através da reestruturação produtiva e do avanço tecnológico no chão da fábrica, aumentando com isso o desemprego que aliado a concentração urbana, fruto das décadas anteriores, amplia seriamente os problemas sociais.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio – PNAD, realizada em 1990 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE já indicava que 74% da população concentravam-se nas cidades. Em 1999, o mesmo levantamento registrou que esse percentual passou para 80% da população vivendo nas áreas urbanas. “A maior parte dos trabalhadores brasileiros, cerca de 50,5%, é constituída por jovens adultos na faixa de 20 a 39 anos e 59,6% destes tem menos de oito anos de estudos” (DIEESE, 2001, p. 46). Esses dados

associados à queda no nível de emprego no Brasil, superior aos anos 80, gerou uma situação de regressão no mercado de trabalho.

Para Pochmann (2002), um dos elementos que gerou o aumento significativo do nível de desemprego nesse período foi resultante ‘da emergência da terceira revolução industrial sob a forma de uma *modernização conservadora*’. Esse movimento provocou “mudanças estruturais, tecnológicas, produtivas e organizacionais em meio ao colapso da velha ordem econômica internacional e das instituições que articulavam os diferentes Estados e interesses nacionais” (POCHMANN, 2002, p. 37).

Marcio Pochmann (2002) afirma que a ‘terceira revolução industrial e tecnológica’ estava ainda em sua fase de maturação e encontrava-se incompleta no que tange às transformações de suas bases energéticas e de transportes. Mesmo se mostrando menos abrangente que as revoluções industriais anteriores, seus efeitos são amplos para todos os setores de atividade econômica, inclusive de serviços, pois “o progresso técnico não alcança somente os novos campos da atividade econômica como a biotecnologia, a informática e a automação industrial, mas tem-se difundido amplamente, com investimentos racionalizadores na produção e no emprego em setores mais tradicionais” (POCHMANN, 2002 pág. 33).

No âmbito da organização industrial, a reestruturação em curso alterou os arranjos produtivos. Para Nadia Guimarães (2004), terceirização e reconfiguração das cadeias produtivas tornaram-se uma tendência importante especialmente a partir da primeira metade dos anos 90, quando a economia brasileira se abriu rapidamente para o mercado internacional.

No que se refere às condições de trabalho, os estudos passaram a apontar um processo de deterioração, tanto mais visíveis quanto mais se percorresse a cadeia à jusante, o qual incluía a manutenção de trabalhos repetitivos e desqualificados, aumentos de ritmos, intensificação do controle, elevação de incidência de doenças profissionais; já no que se refere às condições de contratação do emprego, os trabalhos (pesquisas) sublinharam a precarização que se desencadeou, apontando para o aumento da informalidade, diminuição dos salários, aumento das jornadas e perda de benefícios (GUIMARAES, 2004, p. 67).

Ocorreu então que a possibilidade do pleno emprego, de uma maior estabilidade, e de um ganho maior nos salários, foi sepultada. Surgindo o subemprego, a rotatividade, a precarização nas relações trabalhistas e os baixos salários.

Para Ricardo Antunes (2003), o capitalismo contemporâneo produziu nos países avançados uma “desproletarização do trabalho industrial fabril com repercussão nas áreas industrializadas do terceiro mundo”. Desta forma, ‘houve uma diminuição da classe operária industrial tradicional’ (ANTUNES, 2003, p. 49). O resultado dessas transformações refletiu-se na expansão do ‘desemprego estrutural’ que atingiu o mundo em escala global. Aumentando o trabalho precário, a alta rotatividade e os baixos salários.

A evolução do desemprego teve resultado em um grande contingente de trabalhadores marginalizados da atividade produtiva, com grande desperdício da força de trabalho, e aumentando de forma perversa a exclusão social. “Estar desempregado priva o indivíduo do seu principal meio de sobrevivência na sociedade moderna. E pode até comprometer sua identidade como trabalhador pertencente a uma categoria ocupacional e membro de uma classe social” (DIEESE, 2001, p. 53).

No Brasil, a década de 90 pode ser definida como um divisor de águas nas trajetórias dos indicadores da situação de trabalho. O projeto de um estado que assegure aos cidadãos o bem-estar-social difundido no pós-guerra e que deveria cumprir a tarefa para além do controle e regulação da economia não estrutura uma rede de segurança do trabalho.

O crescimento econômico e dos postos de trabalho permitiram um processo contínuo de mobilidade social que ampliava as perspectivas dos trabalhadores, principalmente dos jovens. O jovem podia esperar que sua inserção no mercado de trabalho se daria em condições mais favoráveis que a de seus pais, oriundos do mundo rural e das regiões economicamente descobertas do país (DIEESE, 2001, p. 12).

Para Marcio Pochmann (2001) as políticas neoliberais empreendidas no início dos anos 90, consolidaram o mito de que o esvaziamento do papel do Estado levaria ao crescimento econômico sustentado e à expansão do nível do emprego.

[...] após cinco décadas de ampla manifestação de um padrão de intervenção do Estado favorável ao crescimento econômico e ao emprego, observou-se, a partir de 1990, a adoção de um novo modelo econômico que

resultou pouco positivo para a economia e para o trabalho no Brasil. Não apenas o desemprego assumiu volume sem paralelo histórico nacional, como o rendimento do trabalho alcançou uma das mais baixas participações na renda nacional. Ao mesmo tempo, o novo modelo econômico terminou por não recolocar a economia nacional no curso do desenvolvimento sustentado, tendo, por isso mesmo, levado o país a registrar a pior década quanto à variação do Produto Interno Bruto e todo o século XX (POCHMANN, 2001, p. 11).

A partir do Governo Collor de Mello, o desemprego iniciou uma trajetória de crescimento.

A permanência do desemprego elevado, acompanhado pelo desemprego de longa duração, corrói a segurança no mercado de trabalho. Os jovens perderam a expectativa de mobilidade social e os adultos, a estabilidade em seus projetos de vida. Os efeitos desse processo sobre a crise social são profundos: cresce a exclusão social, a miséria, a desesperança e a marginalidade (DIEESE, 2001, p. 12).

O quadro de desemprego veio acompanhado de mudanças significativas no padrão de uso e remuneração da força de trabalho, que se manifestou no “avanço da desregulamentação do mercado de trabalho, a flexibilização dos contratos de trabalho e das legislações sociais e trabalhistas, a queda nas taxas de sindicalização e no número de greves e que revelou um maior grau de autonomia das empresas” (POCHMANN, 2002, p. 34).

Na avaliação do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos – DIEESE, isso gera insegurança no emprego,

O que antes era um paradigma de relações de trabalho, o emprego por tempo integral, de longa duração, protegido pela legislação trabalhista e pelos contratos de trabalho acordados pelos sindicatos, passa, na década de 90, por um implacável ataque. Os vínculos vulneráveis vão aumentando sua participação no mercado de trabalho. Crescem o assalariamento sem carteira assinada, o trabalho de autônomos que operam em condições precárias, o emprego doméstico, a ocupação de crianças e idosos. O núcleo protegido dos empregos diminui e aumenta a margem dos vulneráveis (DIEESE, 2001, p. 12).

Pochmann(2002) apresenta um quadro que pode ser tomado como a síntese do processo atual de estratégia de reestruturação capitalista:

Características	Conteúdo	Efeitos	
		Emprego	Outros
Conduta empresarial	<i>Desverticalização da produção, focalização em atividades competitivas e lançamentos de novos e diversificados produtos.</i>	<i>Redução do emprego direto e maior subcontratação de trabalhadores</i>	<i>Produtividade aumenta.</i>
Investimento em tecnologia	<i>Mudanças da base técnica de produção</i>	<i>Redução do emprego direto na produção</i>	<i>Produtividade e qualidade aumentam.</i>
Novas relações de produção	<i>Alteração da organização da produção (just in time, lay aut, logística, redução do tamanho da planta, terceirização e parcerias com fornecedores).</i>	<i>Redução do emprego no controle de qualidade, na manutenção, na administração e controle de estoques, entre outros.</i>	<i>Rapidez nas decisões sobre o que e quanto produzir.</i>
Novas formas de gestão dos recursos humanos	<i>Alteração da organização interna do trabalho, com redução de hierarquia, trabalho em ilhas, trabalho mais qualificado nas atividades secundárias.</i>	<i>Redução do emprego nos segmentos administrativos e de supervisão</i>	<i>Maior treinamento dos empregados, eventual estabilidade e alteração na jornada no trabalho, informalização do trabalho nos postos secundários.</i>
Mudanças no sistema de relações de trabalho	<i>Formas participativas nas decisões empresariais, com incentivos monetários de acordo com meta de produção, negociação descentralizada para o núcleo estável dos empregados, tendo a remuneração nos postos secundários a referência no salário mínimo e a perda de vantagens sociais.</i>	<i>Redução do emprego regular nas atividades secundárias (segurança, alimentação, transporte, limpeza, entre outras).</i>	<i>Maior disciplina e eficiência no trabalho, com crescimento do espírito de corpo dos funcionários.</i>

Fonte: POCHMANN, 2002. p. 35-36.

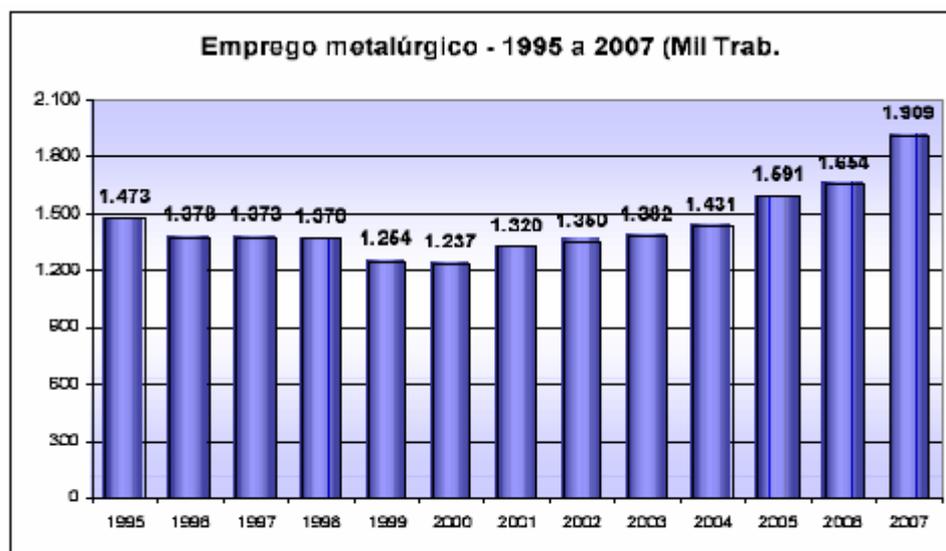
Por conseguinte, as principais características do processo de reestruturação capitalista, estão diretamente relacionadas aos ganhos de produtividade e de competitividade e à redução do emprego. Por isso, “[...] postos tradicionais são eliminados por força dos investimentos em novas tecnologias, na racionalização das técnicas de produção e em novas formas de gestão dos recursos humanos” (POCHMANN, 2002, p. 36).

Para Deluiz (1999) no cenário de crescente globalização é possível caracterizar as transformações em curso na esfera produtiva com os seguintes aspectos:

[...] as grandes empresas vão sendo substituídas por outras de porte menor e com produtividade maior ou equivalente; a produção se daria baseada em trabalhadores polivalentes/flexíveis que, de posse de ferramentas flexíveis, teriam como resultado de seu trabalho um produto flexível; a parcela de trabalho fora do foco principal da empresa passa a ser subcontratada e outras empresas (ou terceirizadas); o setor industrial perde sua centralidade para o setor de serviços e a flexibilização produtiva é seguida, de perto, pelo aumento do espaço da informalidade nos contratos de trabalho (SOUZA, SANTANA & DELUIZ, 1999, p.35-36).

O setor metalúrgico foi, sem sombra de dúvidas, um dos mais atingidos no que se refere à perda dos empregos. O processo da reestruturação produtiva, aliado a abertura da economia no início de 1990, foi decisivo para que isso acontecesse. Segundo dados do Ministério do Trabalho, divulgado através da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados, de 1985 a 1993 houve uma queda no nível de emprego de 17,24%, em 2001 já havia reduzido em mais de 27,4%. No total, durante todo o período, mesmo que em alguns momentos tenha apresentado crescimento, a queda do emprego metalúrgico foi de 38,1% de 1985 a 2002. “Se compararmos com o melhor ano, o de 1987, quando o emprego chegou a 2,8 milhões de trabalhadores metalúrgicos a queda no emprego metalúrgico foi de 52,4%” (CNM/CUT, 2004, p. 14).

É importante perceber que as mudanças do cenário econômico no início dos anos 90 trouxeram uma regressão do setor de bens de capital, sendo as máquinas e equipamentos utilizados na cadeia produtiva providos crescentemente através de importações. “Alguns setores do governo admitem que o impacto da recente política de investimento e competitividade para o setor de bens de capital mantém-se como uma incógnita, o que reflete um descaso para com este setor que se configurou num dos alicerces do processo de desenvolvimento econômico nacional, tendo se destacado tanto em termos tecnológicos como de remuneração e qualificação da mão-de-obra” (CNM/CUT, 2004, p. 49).



Fonte: Perfil do Estabelecimento, MTE, 2007. Consideramos o dia 1º de cada mês e 30 de novembro. Elaboração: DIEESE/CNM/CUT, 2007.

O gráfico acima mostra a oscilação do emprego no setor metalúrgico dos anos de 1995 a 2007. Percebemos que no final dos anos 90 o setor apresentava queda acentuada em relação ao emprego, e a partir de 2001 há um reaquecimento dos postos de trabalho. Em 2007 chegou a superar todos os períodos anteriores, é provável que isso tenha acontecido em função da retomada do crescimento econômico e de algumas políticas de desenvolvimento que estavam sendo adotadas pelo governo federal.

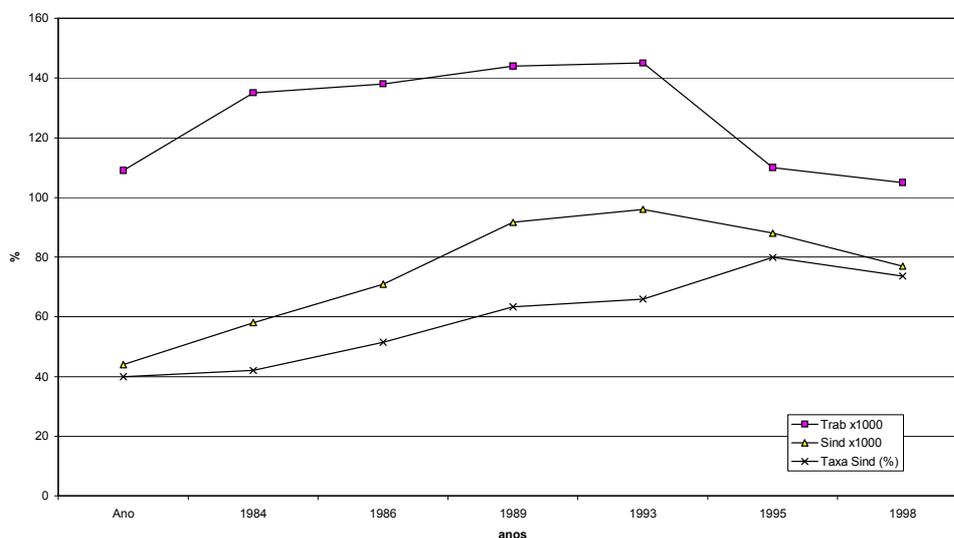
3.2 O MOVIMENTO SINDICAL E AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO.

Na greve de 1979, era presidente o general João Figueiredo. Era ditadura e sempre vinha a política. Em São Bernardo do Campo, a prefeitura liberou o estádio na Vila Euclides para as assembléias, porque na rua polícia não deixava. Mas depois o estádio também aí foi fechado e as reuniões passaram para a igreja, lá em São Bernardo. O bispo liberou a igreja. Do lado de fora, ficava a tropa de choque. Anésio de Oliveira (Memórias do Trabalho CNM/CUT & Museu da Pessoa, 1999, p.91).

As transformações que acontecem no mundo do trabalho têm impactado o movimento sindical. Para Souza (1999)

[...] as empresas mudaram sua forma de organização ou foram substituídas por outras de porte menor com produtividade equivalente ou maior, a produção passou a ser baseada em trabalhadores polivalentes/flexíveis que, de posse de ferramentas flexíveis, teriam como resultado de seu trabalho um produto flexível; a parcela do trabalho fora do foco principal da empresa passa a ser subcontratada a outras empresas (ou terceirizadas); o setor industrial perde sua centralidade para o setor de serviços e a flexibilização produtiva é seguida de perto, pelo aumento do espaço da informalidade nos contratos de trabalho (SOUZA; SANTANA & DELUIZ, 1999, p. 36).

Isso foi gerando aos sindicatos poucas possibilidades de ação, uma vez que os mesmos não conseguiram se desvencilhar de uma realidade marcada pelo grande porte, pela exterioridade às empresas, pela rigidez e pelo enfrentamento direto. No Brasil dos anos 80, o ‘sindicalismo brasileiro andou no contrafluxo da crise, conseguindo apresentar altos índices mobilizatórios, não logrou manter o ímpeto na década seguinte’ (SOUZA; SANTANA & DELUIZ, 1999, p.36).



Fonte: metalúrgicos do ABC – número de trabalhadores x sindicalizados – Informações FIPE, n. 243, dezembro de 2000.

O quadro acima mostra que na região do ABC paulista, das históricas greves do final do ano 79 e início dos anos 80 teve uma queda acentuada de trabalhadores, principalmente após 1993, ao mesmo tempo a taxa de sindicalização naquela região manteve-se relativamente estável e com alguns momentos de crescimento. Obviamente esses dados não se repetem em

outras regiões do Brasil. Algumas empresas, principalmente da montagem de automóveis, saíram de São Paulo e se instalaram em outras regiões do Brasil, estabelecendo com isso outra perspectiva para a ação sindical.

Pochmann (2007) publicou em agosto de 2007 uma pesquisa que traz na primeira parte a trajetória da sindicalização no Brasil. O autor destaca que a atuação sindical no Brasil foi representada por três fases bem distintas. A primeira transcorreu ainda quando o País não possuía efetivamente uma classe operária, tendo a maior parte da população trabalhadora comprometida com as atividades agropecuárias. Essa fase durou até a década de 1930, prevalecendo “a organização sindical livre, sem intervenção do Estado, com sedes modestíssimas e atuação marcada pela forte combatividade em algumas categorias profissionais”.

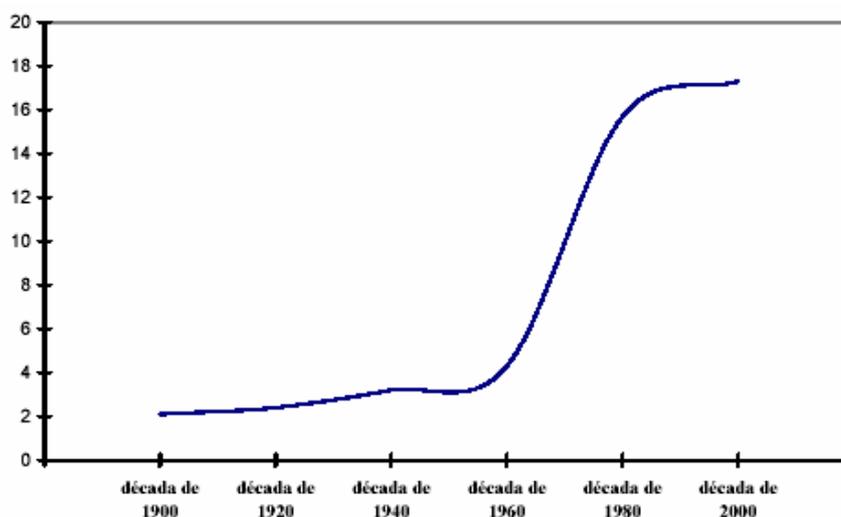
Em 1920, por exemplo, 51% do total dos operários industriais do País (275,5 mil trabalhadores) localizavam-se no Rio de Janeiro e São Paulo. Esses dois mercados regionais de trabalho eram bem diversificados, com prevalência de operariado mais nacionalizado (ex-escravos e brancos nascidos no Brasil) no Rio de Janeiro e a predominância de mão-de-obra imigrante em São Paulo, o que ocasionava diversidade de orientações políticas e ideológicas (POCHMANN, 2007 p. 6).

A segunda fase de atuação sindical deu-se durante a década de 1930 e 1950, quando o País deixava de ser uma grande ‘fazenda produtora de bens primários’ para se converter numa economia urbano e industrial. “Com o desenvolvimento do capitalismo industrial, ganhou dimensão a classe operária nacional (com restrições legais à imigração de mão-de-obra), circunscrita a pequenas empresas e organizada por sindicatos oficiais (reconhecidos pelo Estado), cuja base política de maior expressão era corporativa na defesa dos direitos sociais e trabalhistas” (POCHMANN, 2007, p. 6).

Já a terceira fase da atuação sindical fundamentou-se a partir do Plano de Metas do Presidente JK (1956/60), neste período a principal característica foi a de instalação de grandes empresas privadas, e o Brasil apresentar uma forte expansão na sua economia. “Ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho alcançava a dimensão nacional, avançou a estruturação do trabalho, com novas demandas, cada vez mais evidenciadas pelo chamado *novo sindicalismo* urbano, com aumento significativo no seu poder de barganha no interior das

grandes empresas estatais e privadas que se difundiram pelo País, especialmente nas regiões Sul e Sudeste” (POCHMANN, 2007, p. 7).

No Brasil, mesmo no período da ruptura democrática (pós-64), prevaleceu a continuidade no aumento da sindicalização. Para Pochmann, isso continuou acontecendo movido principalmente “pela ampliação significativa de números de sindicatos e sindicalizados por força da generalização da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para o meio rural e da expansão da prestação de serviços aos trabalhadores associados”. O Gráfico abaixo mostra a evolução na taxa geral de sindicalização (% do total da ocupação). Podemos perceber que da década de 1960 até a década de 2000 o percentual de sindicalizados saiu dos 4% e passou para aproximadamente 17%.



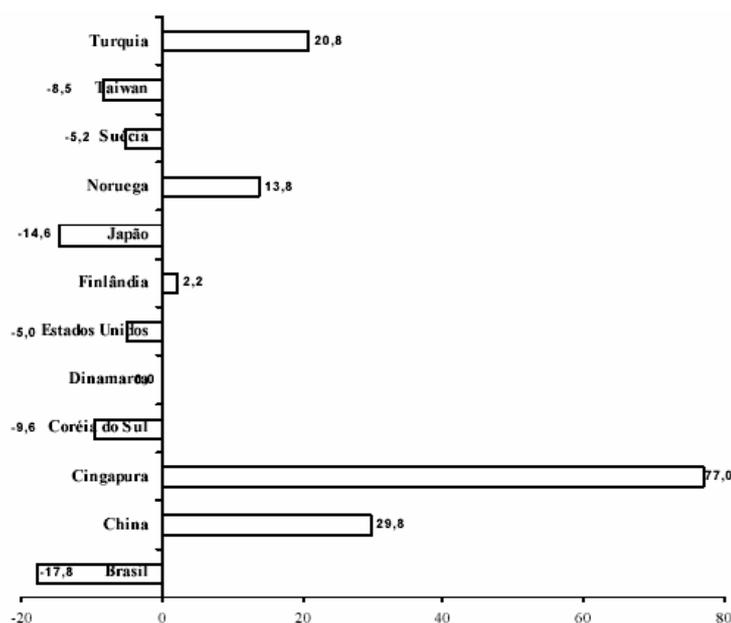
Fonte: Pesquisa de Entidades Sindicais, IBGE (Pochmann, 2007, p. 10.);

Por fim, a terceira fase de atuação do movimento sindical no Brasil chegou na década de 80 com significativo crescimento na taxa geral de sindicalização. O que permitiu, na avaliação de Pochmann (2007) “alcançar uma das maiores adesões relativas de trabalhadores de toda a sua história. Com a constituição Federal de 1988, os sindicatos obtiveram maiores liberdades formais, incluindo, inclusive, a possibilidade de sindicalização na administração pública, o que favoreceu a maior expansão do associativismo no meio urbano” (POCHMANN, 2007, p. 11).

Assim sendo, o *Novo Sindicalismo* registra uma das maiores taxas de adesão dos trabalhadores de todo o século 20. “Entre 1979 e 1989, por exemplo, a taxa de sindicalização foi crescente, chegando a atingir quase um a cada três trabalhadores ocupados em todo o país”. Nos anos de 1989 e 1999, a taxa de sindicalização caiu significativamente. A redução da filiação do conjunto dos ocupados sindicalizados foi de 42,5%. O *novo sindicalismo* foi perdendo importância relativa ao que havia obtido na representação do conjunto dos interesses do mundo do trabalho.

Com a adoção de políticas neoliberais se tornou comum a convergência em torno da adoção de medidas de natureza anti-labor, conforme definição da literatura especializada. Em geral, tratou-se de um conjunto de políticas mais favoráveis à estabilização monetária e à liberalização e flexibilização do trabalho, como tentativa de socializar os riscos de produção e estimular tanto o investimento privado e como o controle das finanças públicas (revisão do papel do estado) (POCHMANN, 2007, p. 12).

Como podemos observar no quadro a taxa de sindicalização no Brasil caiu quase 18% nos anos de 1992 e 2002. Tal queda foi acompanhada em outros países: no Japão (-14,5%), na Coreia do Sul (-9,6%), em Taiwan (-8,5%), na Suécia (-8,5%) e nos Estados Unidos (-5,0). Neste mesmo período Cingapura registrou a maior elevação na taxa de sindicalização (77,0%), seguida da China (29,8%), Noruega (13,8%) e Finlândia. (POCHMANN, 2007, p. 13).



Rodrigues (1998) aponta alguns elementos que poderiam ser as causas dos fatores associados à queda nos índices de sindicalização nos principais países da Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCED) e da América do Norte. Dentre esses fatores Rodrigues destaca as mudanças na estrutura dos empregos, provocados pelo avanço tecnológico e pela automação; fatores políticos como a existência maior de governos conservadores do que governos social-democratas e trabalhistas, que tendem a uma maior aproximação dos sindicatos; a natureza da organização sindical (sindicatos mais centralizados, por exemplo); e como fatores ideológicos o fim dos regimes socialistas do Leste Europeu, derrotas eleitorais dos partidos de esquerda na década de 80, avanços das concepções liberais e individualistas e hostilidade de parte importante da opinião pública ao poder dos líderes sindicais, etc. (RODRIGUES, 1998, p. 2).

Já no Brasil, Costa (2005) comenta que o sindicalismo vem passando por uma série de dificuldades. Algumas das razões dessas dificuldades, segundo Costa, se assemelham ao que Rodrigues aponta anteriormente. Costa destaca: “(a) às transformações do processo produtivo, que foram observadas de forma mais significativa a partir dos anos de 1990; b) às questões macroeconômicas de inflação – e dos vários planos de estabilização durante a década de 1980 e a primeira metade da de 1990 – do pagamento da dívida externa, das elevadas taxas de juros, da má distribuição de renda, etc. e c) às questões políticas de repressão, corrupção e outras” (COSTA, 2005 p. 5).

Ainda de acordo com Costa (2005),

A ação sindical brasileira passou por um momento de grande exclusão da política e dos locais de trabalho durante o período do regime militar, tendo pouco espaço para apresentar reivindicações formais. Porém, em finais da década de 1970, surgiu uma nova fase na ação sindical no país, com o denominado ‘Novo Sindicalismo’, contrariando a tendência internacional. ... Desta forma o ‘Novo Sindicalismo’, no Brasil, foi uma resposta e uma oposição ao sindicato populista e burocrático vigente na época. Assim, foi a partir do final dos anos de 1970 que grande parte dos sindicatos conseguiu recuperar seus espaços no cenário político nacional, sendo que verificou-se um crescimento na taxa de sindicalização, no número de greves e na maior presença dos sindicatos na vida nacional (COSTA, 2005, p. 6).

Se por um lado houve uma tendência de queda na taxa de sindicalização, por outro aumentou o número de sindicatos. Desde a década de 80, observa-se um crescimento no número de sindicatos no país, “entre 1988 e 1992, a taxa de crescimento médio anual no

número de sindicatos no país foi de 5,3% e, entre 1992 e 2001, essa taxa foi de cerca de 4%, sendo que o número de sindicatos no Brasil passou de 11.193, em 1992, para 15.961 em 2001, com expressiva importância para o crescimento de sindicatos de trabalhadores autônomos” (COSTA, 2005, p. 7).

As resoluções da 7ª Plenária Nacional da CUT realizadas em setembro de 1995, apontam os problemas enfrentados pelo movimento sindical. De acordo com a CUT:

Estamos neste momento diante de uma importante encruzilhada quanto ao novo modelo sindical. Por um lado, vivemos com uma estrutura sindical arcaica, corporativista e baseada no modelo fascista da unicidade, das taxas compulsórias, das datas bases, do poder normativo da Justiça do Trabalho (que quase sempre julga contra o interesse dos trabalhadores) etc.; e por outro, enfrentando as transformações no mundo do trabalho, com novas formas de gerenciamento, terceirização, globalização da economia, privatização do Estado, inovações tecnológicas, etc. (CUT, 1995).

Com isso aconteceram mudanças no mercado de trabalho que têm provocado “a diferenciação entre os trabalhadores com a criação de um núcleo mais estável de trabalhadores multiquificados, responsáveis pela condução da produção nas novas empresas e a desqualificação profissional de um contingente expressivo de trabalhadores” (CUT, 1995).

Na avaliação da Confederação Nacional dos Metalúrgicos, uma das repercussões da reestruturação produtiva foi o processo de cooptação dos trabalhadores, sendo adotadas pela empresa ações como: maior envolvimento dos trabalhadores no processo produtivo; maior autonomia dos trabalhadores, muitas vezes realizando tarefas antes desempenhadas por chefias; adoção crescente de programas de qualidade total; iniciativas no sentido de dar ao trabalhador maior visibilidade de aspectos relativos à concorrência e maior preocupação com a requalificação do trabalhador para sua adaptação ao novo processo produtivo. Para a CNM/CUT-DIEESE (1998) “[...] muitas dessas iniciativas estimulam a concorrência entre os próprios trabalhadores levando à fragmentação da categoria e dificultando a organização nos locais de trabalho. [...] a crescente rotatividade da força de trabalho, a redução dos salários e a presença crescente de doenças ocupacionais” (CNM/CUT-DIEESE, 1998, p. 9).

Como possibilidade de reação do movimento sindical, a CNM/CUT apontou já em 1998 a necessidade de pensar uma nova organização sindical “que busque reduzir o

distanciamento entre os dirigentes sindicais, a categoria, o chão-da-fábrica e a comunidade e que resolva o problema da atual fragilidade de grande parte dos sindicatos”.

Segundo Ricardo Antunes:

O entendimento dos elementos constitutivos essenciais dessa crise é de grande complexidade, uma vez que nesse mesmo período ocorreram mutações intensas, econômicas, sociais, políticas, ideológicas, com fortes repercussões no ideário, na subjetividade e nos valores constitutivos da classe-que-vive-do-trabalho, mutações de ordens diversas e que no seu conjunto, tiveram forte impacto (ANTUNES, 2000, p.35).

Os sinais de uma nova fase começam a ser observados nos anos 90. Para Nadya Guimarães (2004):

As mudanças na política econômica (com rápida abertura comercial num contexto de crise de crescimento e retração do mercado interno), ao lado da redefinição na forma de intervenção do Estado (menos proteção a partir de mecanismos regulatórios diversos, em especial fiscais e financeiros), obrigaram as empresas a reorientar seus objetivos e estratégias. Destacam-se as múltiplas medidas de contenção de custos, conducentes a concentrar esforços na renovação de práticas organizacionais, na adoção de novas formas de gestão da mão-de-obra, que lograssem compatibilizar as medidas de redução de efetivos e de flexibilização do trabalho com as necessidades de envolvimento dos trabalhadores num contexto mais competitivo e regido por novas formas (econômicas e políticas) de regulação da ação (sindical e empresarial) (GUIMARÃES, 2004, pág. 62).

Resultou na aceleração da difusão de programas de qualidade e produtividade, alterando o discurso empresarial.

[...] passou a dirigir-se, com insistência, para novos temas, tais como: a qualificação da mão-de-obra, a simplificação das estruturas de cargos e de salários e a diminuição dos níveis hierárquicos, a obtenção do compromisso ativo dos trabalhadores. Por isso mesmo, as políticas abertamente autoritárias de relacionamento com os operários passaram a ser desafiadas pela necessidade de interpelar o trabalhador individual, assegurando o seu compromisso ativo, de modo a introduzir formas menos conflituosas de gerenciamento do trabalho (GUIMARÃES, 2004, p. 62).

Como foi visto no item 3.1, a referida crise permitiu que fosse implementado um amplo processo de reestruturação do capital, com o objetivo de recuperar o ciclo reprodutivo, influenciando diretamente o mundo do trabalho.

Os sindicatos então:

[...] foram forçados a assumir uma ação cada vez mais defensiva, cada vez mais atada à imediatidade, Gradativamente foram abandonando seus traços anticapitalistas, visando a preservar a jornada de trabalho regulamentada, os demais direitos sociais já conquistados e, quanto a ‘revolução técnica’ do capital avançava, lutavam para manter o mais elementar e defensivo dos direitos da classe trabalhadora, sem os quais sua sobrevivência está ameaçada: o direito ao trabalho, ao emprego (ANTUNES, 2003, p. 150).

A redução da representatividade sindical no mundo do trabalho aconteceu também em função de o movimento sindical não ter conseguido incorporar outros segmentos não estáveis da força de trabalho. “Houve, na década de 80, redução do número de greves em vários países do centro. Aumentaram os casos de corporativismo, xenofobia, racismo, no seio da própria classe trabalhadora” (ANTUNES, 2003, p. 152).

Nos dias 29 e 30 de abril de 1999 a Escola Sindical da CUT de São Paulo organizou um encontro chamado “A crise Brasileira no final do Século XX – Perspectiva para o Movimento Sindical”. A análise que o movimento sindical fez da crise que ele enfrentara, apontou para a necessidade de mudanças na forma e na maneira de atuar. Essa avaliação mostrou a necessidade de mudar a forma de atuar e de representar os trabalhadores, não bastando mais o movimento sindical representar apenas os trabalhadores que estão empregados com carteira assinada, mas também avançar para a representatividade dos que estão à margem. Paul Singer (1999) destaca que:

Os sindicatos têm que mudar sua identidade, os sindicatos têm que mudar a quem representam tradicionalmente, isso vem desde a legalização dos sindicatos em 1932. Os sindicatos representam trabalhadores com carteira assinada. [...] Quando o companheiro perde o emprego, automaticamente ele perde a condição de membro do sindicato, isso é dramático. Não foi ele que quis sair [...] O fato de ele ter deixado de ser assalariado não o transforma em um não metalúrgico, em um não tecelão, em um não bancário, e assim por diante, nós temos que romper com a ficção

legal de que o sindicato é uma associação que só representa trabalhador com uma situação regular (SINGER, 1999, p. 64).

Presente no mesmo seminário, Iram Jácome Rodrigues ressalta que:

O processo de reorganização da produção que tem se desenvolvido nas últimas duas décadas colocou em xeque, de certa maneira, o sindicato, atingindo de modo indiscriminado a organização coletiva dos trabalhadores e mudando significativamente a correlação de forças entre capital e trabalho. As mudanças no perfil do mercado de trabalho, o aumento do desemprego e a desregulamentação das relações de trabalho são fatores que têm levado à diminuição da eficácia da ação sindical nos países centrais. Esta dinâmica também está presente nos países em desenvolvimento, em particular naqueles que adotaram políticas de ajuste econômico, abertura do mercado etc. (RODRIGUES, 1999, p. 74).

O Movimento Sindical apresentou os primeiros sinais de uma transição que poderia, na avaliação de Guimarães (2004), levá-lo da “antiga postura de resistência incondicional – que caracterizou a prática sindical no início do processo de modernização industrial, inspirada no sentido confrontacional que identificou o ‘novo sindicalismo’ para posições mais afeitas à negociação e à contratação das condições de introdução das inovações” (GUIMARÃES, 2004, p.64). Com isso, Guimarães destaca acerca do Movimento Sindical:

[...] amadurecera e, mais do que isto, legitimara uma reflexão própria, construída e difundida a partir de instituições não-acadêmicas que se consolidaria ao longo do tempo. [...] o campo do conhecimento sobre o trabalho passava a conter mais de um produtor de discurso legítimo. As instituições e atores do movimento sindical haviam passado a produzir um discurso analítico sólido, que os qualificava como intérpretes; seus portavozes podem agora interagir com a Sociologia academicamente sediada, sendo finalmente por ela reconhecidos como parte de um mesmo campo discursivo, e não apenas como seus ‘objetos’ (GUIMARÃES, 2004, p. 63-64).

O 4º congresso dos metalúrgicos da CUT, realizado em junho de 1998, apontou algumas questões sobre a necessidade de mudanças na estrutura e na organização sindical. Tendo em vista fazer frente aos desafios de organização dos trabalhadores metalúrgicos. O 4º congresso ressaltou em sua análise que as mudanças em curso nas relações de trabalho, os processos de reestruturação produtiva e a introdução de novas formas de gerenciamento interferiram na formação da consciência dos trabalhadores. Destaca ainda que:

[...] as inovações técnicas e organizativas, a exigência de uma qualificação cada vez maior dos trabalhadores, a necessidade de negociação permanente com cada empresa, impõem aos sindicatos um conhecimento maior sobre o que ocorre dentro das fábricas; [...] independente de nossa vontade ou da força organizativa dos trabalhadores, os processos de reestruturação produtiva vêm alterando o tamanho das entidades sindicais; [...] o modelo sindical imposto aos trabalhadores pela classe dominante há mais de 50 anos faz hoje parte da cultura, [...] essa cultura, compreende a organização sindical como uma instituição que funciona fora dos locais de trabalho; (CNM/CUT, 1998(a), p. 52).

Tendo como base a avaliação o 4º Congresso dos Metalúrgicos da CUT, a mesma aponta para a necessidade de transformar a estrutura organizativa e buscar interferir na cultura sindical imposta aos trabalhadores. Para a nova direção da CNM/CUT ficaria o desafio de “superar a idéia do sindicato de porta de fábrica e transformar no sindicato de dentro das fábricas”. A proposta dos metalúrgicos da CUT foi além e propôs uma concepção de estrutura sindical que considerasse as Federações e os Sindicatos filiados em uma única organização nacional dos metalúrgicos da CUT (CNM/CUT, 1998, p. 53).

O referido Congresso chegou a propor as mudanças nos Estatutos da CNM/CUT e propôs em seu planejamento a realização, dentro de seis meses, de um seminário após o congresso, com o tema “Organização sindical dos metalúrgicos da CUT”. Com isso as federações estaduais se transformariam em Confederações estaduais.

Para os metalúrgicos da CUT essa proposta colocaria a CNM/CUT

[...] na ofensiva para transformar não apenas a sua estrutura organizativa, mas acima de tudo buscará interferir na cultura sindical imposta aos trabalhadores há mais de meio século. Queremos superar a idéia do sindicato de porta de fábrica e nos transformar no sindicato de dentro das fábricas. Para isso, os metalúrgicos da CUT não ficarão na defensiva das iniciativas do governo e de seus aliados do movimento sindical, defensores da política neoliberal, e nem tão pouco daqueles que, em nome da preservação de uma pseudo unidade dos trabalhadores, camuflam uma posição autoritária e conservadora [...] (CNM/CUT, 1998(a), p. 53).

Outro item aprovado dizia respeito à constituição dos Comitês Sindicais de Base. Esses comitês tinham a intenção de levar o sindicato “para dentro das empresas”, isso significava:

[...] estabelecer no chão das fábricas as instâncias organizativas do sindicato. Hoje, as direções dos sindicatos contam muitas vezes com dois ou mais diretores dentro de uma mesma empresa. No entanto, estes não atuam enquanto instância do sindicato; são individualmente apenas diretores do sindicato dentro da empresa. Para constituirmos instâncias organizativas do sindicato dentro da fábrica, necessitamos muito mais de vontade política de nossa parte do que uma legislação que regulamente a forma de representação sindical no ambiente do trabalho. Para a CNM/CUT, a responsabilidade de regular a forma de organizar a representação dos sindicatos dentro da fábrica ou fora da fábrica é tarefa das organizações sindicais (CNM/CUT, 1998(a), p. 56).

Apesar do esforço da nova direção, em encaminhar as deliberações desse congresso na prática, tal tarefa tornou-se inviável e não se concretizou. A razão disso esteve vinculada às divergências internas, pois na direção eleita nem todos os grupos concordavam com tais encaminhamentos e acarretou que a mudança, amplamente discutida, e que tinha a intenção de reorganizar a estrutura sindical dos metalúrgicos não aconteceu. Pode-se perceber também que as deliberações dos metalúrgicos da CUT estiveram centradas a partir da organização dos metalúrgicos da região do ABC em São Paulo e que talvez não tenha considerado as especificidades locais e regionais dos diferentes espaços e formas de organização sindical no Brasil.

Desse modo, o movimento sindical metalúrgico tentou buscar alternativas para uma nova fase de organização e enfrentamento ao processo de Reestruturação Produtiva vivenciado no Brasil, mas encontrou problemas internos (diferentes grupos e tendências que compõem a organização dos metalúrgicos) e externos (relação com as empresas metalúrgicas e com o próprio estado) que dificultaram a realização das propostas.

4. EDUCAÇÃO PARA OS TRABALHADORES – NOVOS COMPONENTES QUALIFICACIONAIS

Terminei o curso primário em 1943. Eu não tinha idade para entrar em fábrica. Eles pegavam só com 14 anos. Aí eu cismeiei que queria aprender a ser torneiro mecânico. Eu nem sabia o que era isso. Minha mãe me matriculou na Júlio de Mesquita, em Santo André, uma escola industrial. Foi meio no sacrifício, mas terminei o curso da escola profissional. Começou assim. A profissão que eu arrumei? Torneiro mecânico. Anésio de Oliveira, 1930 (Depoimento sobre profissões em extinção. Memórias do Trabalho. CNM/CUT e Museu da Pessoa, São Paulo, 1999, p. 21).

As transformações que aconteceram no mundo do trabalho, principalmente nas últimas décadas, tornaram as relações, entre o trabalho e a educação, cada vez mais complexas. “Os processos de internacionalização do capital que trazem em seu bojo a aplicação maciça da ciência e da tecnologia aos processos produtivos, além de novas formas de gerenciamento da força de trabalho, têm afetado toda a sociedade e, de modo especial, os trabalhadores” (DONALDO; SANTANA & DELUIZ, 1999, p. 19).

Assim o movimento sindical, principalmente através das Centrais Sindicais, ampliou o debate sobre as mudanças no mundo do trabalho e os impactos sobre as próprias condições de trabalho, de sociabilidade dos trabalhadores e da organização sindical.

Compreender essas transformações e principalmente buscar a relação com a educação dos trabalhadores parece-me fundamental para o entendimento das razões que levaram o movimento sindical a desenvolver programas de educação profissional no Brasil. Portanto, intenciono agora resgatar alguns aspectos que considero relevantes na trajetória da educação profissional para os trabalhadores, quer seja na ótica do capital como, principalmente, na do trabalho.

4.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL – DO ESTADO NOVO AOS ANOS 90

Até 1930, no Brasil, a educação escolar da classe trabalhadora não tinha muito significado para a constituição da sociedade, por isso foi tratada de forma desorganizada e assistemática. Fundamentava-se numa concepção que “outorgava a este tipo de ensino um caráter eminentemente assistencial em função da conotação negativa atribuída ao trabalho manual, considerado uma atividade degradante, relacionada à pobreza e à escravidão” (SOUZA, 2002, p. 03).

O governo de Getúlio Vargas, instituído pela Revolução de 1930, não tinha propriamente um projeto educacional para ser desenvolvido.

O Governo instituído pela Revolução de 1930 não tinha propriamente um projeto educacional a ser desenvolvido. Poucas e fragmentadas eram as referências, no seu programa, à questão educacional e à formação da força de trabalho. O ensino secundário e o superior, segmentos do aparelho escolar destinado à educação das elites, merecem todo um item da plataforma. [...] A Educação aparecia, também, no item referente à ‘questão social’. Dizia-se aí que o proletariado urbano e rural necessitava de ‘dispositivos tutelares’, entre os quais a educação e a instrução, particularmente as ministradas pelas escolas técnico-industriais e agrárias (CUNHA, 2000, p. 18).

Na avaliação de Cunha (2000) a ‘ausência’ de um projeto educacional articulado não constituía necessariamente uma omissão do governo de Vargas. O programa da Aliança Liberal foi aplicado pelo governo provisório. Ao mesmo tempo em que o Estado incorporou as reivindicações dos trabalhadores como: salário mínimo, férias remuneradas, limitação da jornada de trabalho, limitação da exploração da força de trabalho feminina e infantil, entre outras, estabeleceu os ‘dispositivos tutelares’ destinados a controlar a atuação política dos sindicatos dos trabalhadores (CUNHA, 2000, p. 18).

A substituição do modelo agroexportador pelo modelo de industrialização foi realizada com pesados investimentos públicos na criação da infra-estrutura necessária para o parque industrial brasileiro.

Para Manfredi (2002) a política educacional no Estado Novo ‘legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual’ com isso foi ressaltada a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar. “Um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinado às classes menos favorecidas. Outra característica desse período é o papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico” (MANFREDI, 2002, p. 95). Os sindicatos no período de 1935 a 1942 foram silenciados pela repressão.

Nos anos 20 e em toda a década de 30 houve importantes mudanças nos destinatários do ensino profissional no Brasil. Com a industrialização e o surgimento das maquinarias nas manufaturas surgiu a necessidade de operários qualificados. A alternativa inicial foi a de buscá-los no exterior, solução que acarretaria alguns inconvenientes.

Primeiro, os operários contratados não formavam seus substitutos locais, guardando para si o monopólio da operação das máquinas, o que aumentava seu preço. Segundo, era comum eles trazerem para cá práticas e idéias consideradas atentatórias à ordem estabelecida, como a paralisação da produção para pressionar os patrões pela melhoria dos salários e das condições de trabalho e até mesmo a organização sindical. Para evitar esses inconvenientes, começou a surgir toda uma ideologia de valorização do trabalho ‘do elemento nacional’, cuja propalada inaptidão e inconstância já não era vista como natural, senão como resultado da falta de oportunidades (CUNHA, 2000, p. 06).

Até dezembro de 1941, a organização do ensino industrial no Brasil era muito diferenciada e confusa. Para Cunha (2000), havia escolas de aprendizes artífices, mantidas pelo Governo Federal, ensinando ofícios a menores que não trabalhavam, ao mesmo tempo em que era ministrado o ensino primário. Seu rendimento era extremamente baixo, resultado das precárias condições de vida dos alunos e de suas famílias. A evasão era alta e a qualidade de ensino precária. Os Estados, além do Governo Federal,

[...] mantinham suas próprias escolas industriais com diretrizes e critérios unificados em cada qual, mas distintos dos utilizados pela rede federal. Instituições privadas (religiosas e laicas) mantinham também escolas de aprendizes artífices enfatizando, mais do que as governamentais, seu papel assistencial. As Forças Armadas, por sua vez, tinham suas próprias instituições de ensino de ofícios, diferindo de todas as demais, instaladas junto a fábrica de material bélico e estaleiros (CUNHA, 2000, p. 35).

Em 1941 foi concluído o anteprojeto de lei orgânica do ensino industrial, cuja resultou de uma composição dos vários interesses conflitantes do Ministério do Trabalho e do Ministério da Educação.

Havia neste momento três grandes ambições. A maior era a criação de um amplo sistema de educação profissional, que não se diferenciava das outras formas de educação secundária a não ser pelas diferentes "vocações" dos estudantes, a serem descobertas pelos sistemas de seleção e orientação profissional. Este sistema deveria ser coroado pela regulamentação dos direitos e deveres de cada uma das profissões, dando à sociedade uma estrutura corporativa perfeitamente ajustada e coordenada. Na prática, a educação profissional continuou sendo uma educação para as classes baixas, e a regulamentação das profissões técnicas não foi conseguida. A segunda ambição era colocar todo o sistema sob a tutela do Ministério da Educação e Saúde. Aqui, o Ministério do Trabalho e a Federação das Indústrias se mostraram mais fortes e conseguiram criar seu sistema de educação profissional como achavam mais conveniente: de forma mais pragmática, mais ajustada a seus interesses imediatos e livres da tutela ministerial. A terceira, finalmente, era a da escola-modelo para a definição de padrões de excelência, que fosse para o ensino industrial o que o Colégio Pedro II fora para o secundário, e o que a Universidade do Brasil deveria ser para o superior. Aqui, a ausência de uma tradição de ensino profissional anterior, a não consideração dos processos reais de aprendizagem e a crença ingênua nos efeitos dos grandes projetos são os responsáveis pelo fracasso (SCHWARTZMAN; BOMENY & COSTA, 2000).

Prevaleceu a posição do Ministério da Educação a montagem do sistema de aprendizagem industrial, “a lei orgânica acabou resultando de uma solução salomônica: a aprendizagem foi apresentada como uma das modalidades, mas admitia, simultaneamente, seu oferecimento por ‘serviços’. Por isso, a lei orgânica praticamente nada normalizou a respeito da aprendizagem” (CUNHA, 2000, p. 36).

A lei orgânica do ensino industrial, através do decreto 4.078 de 30 de janeiro de 1942, trazia como principal inovação, o deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio, que “tinha a função principal de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos mais ‘educáveis’”. O ensino primário passou a ter conteúdo exclusivamente geral (CUNHA, 2000 p. 36).

As novas escolas industriais previam, para o ingresso dos alunos, a realização de ‘exames vestibulares’ e de testes de aptidão física e mental. Para Cunha (2002), ‘a pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício, embora não

perdesse seu caráter necessário. A aptidão para um ofício, incluindo aí as atitudes consideradas adequadas para o desempenho de uma atividade industrial qualquer, passava a ser um fator prioritário na admissão' (CUNHA, 2002, p. 36).

É importante conhecer que a lei orgânica estipulava que os empregadores seriam obrigados a manter menores, 'em regime de aprendizagem, naquela atividade cujo exercício demandasse formação profissional'. Para Cunha (2000),

A aprendizagem deveria ser conduzida metodicamente, em escolas mantidas pela indústria junto às oficinas ou nas suas proximidades, durante o horário de trabalho e sem prejuízo do salário. Sua duração seria de um a quatro anos, abrangendo disciplinas de cultura geral e cultura técnica. Previa, também, significativamente, a substituição dessas escolas de aprendizagem a 'serviços', numa alusão óbvia ao Senai (CUNHA, 2000, p. 37).

Em 20 de janeiro de 1942, através de decreto-lei, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. As atividades iniciaram em São Paulo. O SENAI é financiado através da contribuição parafiscal de 1% sobre o total da folha de pagamento mensal das empresas.

Desde sua fundação, o SENAI representa a principal agência nacional de formação profissional, ministrando cursos regulares e livres, técnicos e de especialização, em suas próprias escolas, em empresas e nos sindicatos. Embora mantido com recursos públicos, sua gestão é de natureza privada. Apenas as federações e confederações empresariais têm ingerência efetiva na definição de suas políticas de formação e sua gestão administrativa (CNM Rede Unitrabalho, 1999, p. 88).

A implantação do Sistema Senai foi muito rápida e conseguiu logo o reconhecimento dos industriais e do governo, principalmente pela exigência conjuntural da Segunda Guerra Mundial.

Muitos produtos manufaturados, antes importados, tiveram de ser produzidos internamente, exigindo esforço sem precedente em projetos, improvisação de equipamentos e formação de força de trabalho. Devido à dificuldade de importação de componentes, a manutenção dos equipamentos exigiu operários qualificados em quantidade crescentes. Máquinas operatrizes foram especialmente produzidas para o ensino dos ofícios ligados à mecânica; prédios foram construídos ou ocupados mediante cessão; séries metódicas de ofícios foram elaboradas para as diversas especialidades; instrutores foram recrutados na indústria (CUNHA, 2000, p. 55).

O Senai herdou a metodologia de ensino do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional e desde o início de seu funcionamento as séries metódicas de ofício como sua pedagogia.

Para Cunha (2000), as séries metódicas correspondiam a três razões a certas exigências das circunstâncias da entidade, quando da sua criação.

Em primeiro lugar, o taylorismo. As séries metódicas permitiram a delimitação de um ofício (ou parte dele) a ser ensinado, mas de forma que ele fosse entendido como um conjunto de operações que poderiam ser apreendidas separadamente. Assim, a divisão técnica do trabalho estava associada diretamente e univocamente ao processo de aprendizagem. Em segundo lugar, a necessidade de improvisação. Quando da sua criação, o Senai (como, aliás, a maioria das entidades de ensino profissional na primeira metade dos anos 40) não dispunha de um corpo de instrutores conhecedores dos diversos ofícios que se pretendia ensinar. Em consequência, impunha-se a improvisação de instrutores, para o que o material didático deveria ser quase tão detalhado quanto o dos alunos-aprendizes. Em terceiro lugar, a opção pela padronização. Sendo uma entidade de âmbito nacional, mas administrada segundo padrões federativos, o Senai logrou alcançar um alto grau de padronização dos métodos de ensino [...] (CUNHA, 2000, p. 66-67).

As oficinas de aprendizagem do Senai procuravam reproduzir as condições encontradas nas empresas industriais: a disposição das máquinas e dos equipamentos, áreas de circulação, cores, avisos, etc. Procuravam inculcar no aprendiz uma atitude de responsabilidade ante o posto de trabalho. Diz Cunha (2000) que:

[...] todo o pessoal do Senai, da direção até os instrutores, existe a certeza de que a ordem, a disciplina e a responsabilidade pessoal são condições indispensáveis para que a produção se dê a contento. E para que essas condições existam, é necessária a existência da autoridade, isto é, 'alguém que tem o direito de mandar e o poder de se fazer obedecer'. A hierarquia de poder na empresa é apresentada como tendo a função de propiciar que a organização atinja os objetivos com os melhores resultados. O fato de um indivíduo ocupar um certo nível de poder na hierarquia quer dizer que ele tem competência para isso (CUNHA, 2000, p. 75).

Cunha (2000) compreende que a relação conflituosa entre patrões e empregados foi apresentada como resultante da existência de preconceito destes contra aqueles, pois 'não existe mau patrão, mas maus empregados, já que a preocupação dos patrões é sempre com o melhor resultado da produção, razão pela qual eles valorizarão e promoverão os que mais

contribuírem com esse objetivo, ou seja, o bom operário.’ Desse modo, o contraponto da eficácia do curso de aprendizagem é o ‘enquadramento intelectual condiciona o aprendiz a se limitar à reprodução de conhecimentos já elaborados, além do que conduz a uma acomodação ao status de operário e de conformismo à ordem social’ (CUNHA, 2000, p. 75-76).

No final dos anos 60 e início dos 70, o Brasil foi marcado pela concepção de que a ‘educação deveria vincular-se aos planejamentos econômicos globais, que tivessem por meta o desenvolvimento do capitalismo no país e sua inserção nas economias centrais’. A Teoria do Capital Humano -TCH⁴ responde ideologicamente a esta possibilidade e aspiração e constitui-se como ‘referencial capaz de transformar a educação, de um lado, em determinante do desenvolvimento econômico da nação e, de outro lado, em fator promotor da distribuição de renda’ (FRIGOTO, 1984 apud, SOUZA; DELUIZ & SANTANA, 1999, p. 62).

Segundo Saviani (2005), a Teoria do Capital Humano na década de 60 foi saudada como a demonstração do ‘valor econômico da educação’. Desta forma a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção.

Em seguida, na década de 70, sob a influência da tendência crítico-reprodutivista, surge a tentativa de empreender a crítica da ‘teoria do capital humano’. Buscou-se, então, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração (SAVIANE, 2005, p.19).

Mateo Alaluf (1986) afirma que a teoria do capital humano considera a educação escolar como um investimento produtivo e constituiu a base daquilo que se chama no presente de economia da educação. Em consequência, os diferentes autores dessa teoria apontam as seguintes hipóteses:

⁴ Para Fidalgo e Machado Capital Humano refere-se às habilidades, aptidões ou, resumidamente, à capacidade de trabalho nos níveis teórico e prático que os indivíduos possuem e que, quando aplicadas ao processo de trabalho, podem agregar mais valor ao produto final. Esta capacidade é desenvolvida em diferentes espaços ao longo da vida, mas especialmente em espaços de educação, de formação profissional. (...) refere-se ao conjunto dos investimentos realizados no sentido de desenvolver aquela capacidade, ou seja, são os investimentos feitos por iniciativas do poder público ou diretamente do capital para elevar o nível de formação da mão de obra com o intuito de fazer crescer o valor do produto final. O conceito de capital humano ganha uma elaboração sistemática com T. Schultz, no final dos anos 1950 e está filiado à escola neoclássica de economia. (...) As críticas a este conceito ressaltam seu caráter apologético, que mistifica as relações capitalistas e esconde as verdadeiras razões das desigualdades e contradições do sistema. (FIDALGO & MACHADO, 2000, p. 46).

1. a educação escolar e universitária produz efeitos sobre a produção das atividades mercantis e não-mercantis, ao longo de todo o ciclo de vida;
2. os alunos e suas famílias escolhem a duração e o tipo de formação de tal sorte que o rendimento marginal de seus estudos, função das capacidades próprias da criança e da situação do mercado de trabalho, não seja inferior ao seu custo marginal (ALALUF, 1986, p. 101).

Na opinião do autor, tais hipóteses constituem o ‘núcleo duro’ da teoria do capital humano. “Os diferentes autores se interessam pela contribuição da educação em relação aos indivíduos e a sociedade, isto é, aos efeitos da educação, e não ao seu conteúdo, já que a educação é considerada por esta teoria como uma acumulação de conhecimentos equivalentes: ela é medida em equivalente dinheiro, como um capital material” (ALALUF, 1986, p. 101).

Para Souza, Santana e Deluiz (1999), no Brasil, a Lei 5.692/71 sob inspiração da Teoria do Capital Humano pretendeu resolver no interior da escola (através de ato legal) a contradição inerente às relações capitalistas de produção, ou seja, a separação entre teoria e prática enquanto expressão da divisão social e técnica do trabalho.

Assim, as esperanças contendedoras da demanda por ensino superior depositadas no caráter profissionalizante terminal introduzido no ensino médio, se viram frustradas em decorrência dos próprios limites estruturais imposto pelo capitalismo à divisão do trabalho e pelas resistências que os setores atingidos pela reforma opuseram à profissionalização (SOUZA; SANTANA; DELUIZ, 1999, p.62).

A teoria do capital humano marcou o Brasil no final dos anos 60 e início dos anos 70, onde a educação deveria estar vinculada aos planejamentos econômicos. Para Oliver Bertrand, durante os anos de 1960, para a teoria do capital humano “o investimento no ensino e na formação só fará aumentar as competências e os conhecimentos [...]. Essas competências e esses conhecimentos aumentam a produtividade, principalmente no setor moderno” (BERTRAND, 2005 In DELORS, p. 121).

Nesta perspectiva o que importa, do ponto de vista da formação para o trabalho, é a garantia de que os trabalhadores sejam preparados exclusivamente para desempenhar tarefas específicas e operacionais. Kuenzer (in Manfredi, 1998) destaca que a formação profissional está alicerçada numa concepção em que o ensino/aprendizagem das tarefas/habilidades deve

dar-se numa seqüência lógica, objetiva e operacional, enfatizando os aspectos técnico-operacionais em detrimento de sua fundamentação mais teórica e abrangente.

Nadya Guimarães (1993) chama a atenção para o fato de que a qualificação tendeu a ser abordada a partir de um conjunto de características das rotinas de trabalho. Citando Littler (1982), destacou três concepções principais na relação entre trabalho e qualificação:

[...] num primeiro caso, a qualificação é associada a um conjunto de características que se expressam nas rotinas de trabalho; num segundo, está referida ao grau de autonomia do trabalhador e, nesse sentido, é inversamente proporcional ao grau de controle gerencial; numa terceira versão, ela é conceptualizada como base para a atribuição ou aquisição de posições hierárquicas de status (LITTLER, 1982 apud GUIMARÃES, 1993, p. 216).

Por isso, a necessidade de diferenciar a ‘qualificação do posto de trabalho’ e a ‘qualificação do trabalhador’. GUIMARÃES (1993) destaca a importância nesse caso de investigar a qualificação do trabalhador, não apenas pela ótica de quem o recruta, mas também como ele próprio a representa e vivencia ‘como o indivíduo identifica e classifica os saberes que mobiliza no exercício profissional, em termos de sua natureza, origem, funcionalidade e significações para o seu desempenho’. Por fim, aponta que a qualificação depende fortemente, tanto do costume e da tradição (socialmente construídos), quanto da organização coletiva que sustenta definições que protegem corporações ou coletivos auto-identificados por direitos e trajetórias profissionais (CASTRO, 1993).

A qualificação profissional no espaço do trabalho depende muito da possibilidade do reconhecimento dos conflitos entre classes que estão presentes. A ação sindical de negociar a formação profissional no ‘chão-da-fábrica’ coloca-se como aspecto importante no campo político-institucional da luta sindical.

Acácia Kuenzer (2002) comenta sobre a organização do trabalho.

A forma de organizar o trabalho na fábrica contém um projeto pedagógico, muitas vezes pouco explícito, mas sempre presente. Seu objetivo é a constituição de certo tipo de trabalhador, conveniente aos interesses capitalistas; em outros termos, propõe-se a habituação do trabalhador ao processo de trabalho concreto existente na fábrica, que,

embora apresente certa especificidade, nada mais é do que uma manifestação particular do trabalho capitalista em geral (KUENZER, 2002, p. 76).

É importante perceber que o projeto pedagógico presente no interior da fábrica está articulado com o processo educativo em geral, pois se desenvolve no conjunto das relações sociais determinadas pelo capitalismo.

Durante os anos 80 e início dos 90 a formação para o emprego converteu-se em uma grande preocupação social, pelo menos no que diz respeito às declarações das políticas governamentais. Isso não aparece pela primeira vez na história como forma de solucionar ou resolver, a médio e longo prazo, o problema das políticas de educação no Brasil.

De modo geral, a partir dos anos 80, momento marcado por crises econômicas, pela chamada globalização dos mercados e por uma correlação de forças políticas na esfera internacional, a questão da educação adquire, mais uma vez, centralidade no discurso dominante e nas políticas governamentais. Relacionada a um conjunto de preocupações, de ordem particularmente econômica, é convertida em resposta estratégica às necessidades impostas pela aceleradas mudanças tecnológicas, pela nova ordem de competição no mercado internacional. Não só o Brasil ou em outros países periféricos, como os da América latina e Caribe, mas também nos países centrais do capitalismo, as políticas educativas adotadas apresentam como característica o fato de sua elaboração estar relacionada à questão do emprego (MORAES, 1999, p.15).

4.2 OFENSIVA NEOLIBERAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NOS ANOS 90

No verão de 1989, Francis Fukuyama deixou muitas pessoas atônitas ao afirmar em sua tese o fim da história, baseado no ‘colapso’ do comunismo e na ‘imperturbável vitória do liberalismo econômico e político’ (ANDERSON, 1992, p.82). Diversos autores questionaram essa afirmação. Primeiro a idéia de conclusão histórica, qualquer que seja o seu caráter, e em segundo, ignorar a persistência de desigualdade e miséria presentes no seio da sociedade capitalista, inclusive em vários países avançados.

Nos últimos períodos a ofensiva neoliberal tem avançado em diversas áreas que não só a econômica e política. Na educação essa ofensiva tem se tornado cada vez mais intensa.

A política do Estado mínimo que sucede o Estado de bem-estar social foi uma das premissas na redução de gastos públicos e implementação de uma política monetária conservadora, austera para as demandas para as políticas sociais e para a educação.

Souza (2002) crê que os interesses dos neoliberais vão convergir com os dos neoconservadores no campo educacional, constituindo-se assim o ‘bloco’ político na superestrutura da sociedade, que ele chama de nova direita.

No que se refere à ação governamental no setor educacional, conforme podemos notar, a nova direita tem se preocupado mais em introduzir mudanças de ordem gerencial e estas, quase que exclusivamente, através da gerência de qualidade total. Nas suas propostas não se verificam iniciativas de alterações significativas na tecnologia empregada na escola, principalmente na escola pública, mas sim a implantação de estratégias de ordem gerencial voltada para a garantia de maior ação dos aparelhos privados de hegemonia no campo educacional (SOUZA, 2002, p. 93).

A nova relação que se estabeleceu entre o Estado e a sociedade civil, passou a ser fundada numa concepção de participação popular do tipo ‘desenvolvimento comunitário’. Desse modo, a população planejou e tomou conta com participação financeira pequena do estado, buscando captar recursos na iniciativa privada. Essa parceria Souza (2002) chama de ‘uma forma sofisticada de mutirão que constitui estratégia sutil dos grupos dominantes para convencer a população trabalhadora a aderir aos planos de desenvolvimento sem aumentar sua participação na riqueza produzida’.

A palavra de ordem da qualidade total do mundo industrial passou a ser educação. Souza (2000) citando Enguita destaca que

A qualidade se converte assim em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar. Inclusive aqueles que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-lo para coroar suas propostas, sejam lá quais forem. Qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o que seja, deve explicar-se em termos de qualidade (ENGUITA, 1995 apud SOUZA, 2002 p. 94).

Pela perspectiva neoliberal, o discurso da qualidade buscava substituir o da democratização. Para Pablo Gentili, a vinculação do fator qualidade à educação teve seu

início na América Latina em fins da década de 80, assumindo, progressivamente, a ‘fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços.

Do ponto de vista histórico [...] a qualidade já se fazia presente no receituário de Taylor para a administração científica da produção. Mais tarde, na década de 30, em uma das primeiras oposições à teoria clássica da gestão taylorista/fordista [...] Entretanto, é no contexto da crise do regime de acumulação fordista que a qualidade passa a configurar uma nova estratégia produtiva face o acirramento da competitividade dos mercados em torno da diferenciação e diversificação de produtos, culminando na trilogia da qualidade-produtividade-rentabilidade (SOUZA; SANTANA & DELUIZ, 1999, p. 71).

Do ponto de vista operacional, a qualidade entra no sistema educacional através de novos princípios de gestão escolar e pela definição de sistema de avaliação da produtividade. Portanto, “a qualidade e a gerência da qualidade total na educação passa a refletir um novo *tecnicismo educacional* na medida em que reduz questões de ordem política à esfera técnica” (SOUZA; SANTANA & DELUIZ, 1999, p. 72).

Ainda para os autores a oratória da qualidade na educação,

[...] reflete uma das dimensões da neo-TCH, uma vez que busca organizar a educação de acordo com princípios que servem ao trato das mercadorias, segundo a lógica e necessidade do setor produtivo e, a um só tempo, tratam a educação de acordo com princípios que servem ao trato das mercadorias, segundo a lógica e necessidades do setor produtivo e, a um só tempo, tratam a educação como um espaço isento de contradições, apolítico e neutro. Impõe-se à educação parâmetros de competitividade, eficácia e eficiência de seu desempenho congruente aos interesses de acumulação do mundo capitalista contemporâneo. Defende-se ainda a prática de parcerias da escola pública com o setor privado e, até mesmo, sua ‘adoção’ por esse setor, como forma de assegurar os parâmetros de competitividade, eficácia e eficiência (SOUZA; SANTANA & DELUIZ, 1999, p.72).

O Brasil, assim como outros países do terceiro mundo, sofreu um impacto muito grande dessas políticas, principalmente no final dos anos 80 e início dos 90 do século XX. A vitória de Fernando Collor de Mello em 1989 e a consolidação da mesma política com a vitória de Fernando Henrique Cardoso (FHC) significou, na avaliação de José dos Santos

Souza (2002), a implantação do modelo neoliberal para a educação, diferentes daqueles desenvolvidos na Europa e nos Estados Unidos.

Com a vitória de FHC em 1994, os interesses empresariais e parcela do movimento sindical vinculado a elite brasileira que historicamente tentaram construir e se afirmar no Brasil, recebem um apoio importante:

O programa de FHC propunha um modelo de desenvolvimento economicamente sustentado, de participação ativa na vida internacional de abertura para o mundo; modelo de ‘justiça social’ no qual o direito à vida com dignidade fosse garantido, assegurando a inserção inteligente da economia no mundo. Como estratégia para o desenvolvimento, o PSDB previa a estabilidade econômica e a política de intercâmbio internacional (SOUZA, 2002, p. 121).

Para esse programa foram colocadas três condições básicas “refazer o esquema de financiamento do desenvolvimento; eleger a criação de empregos como forma mais efetiva e duradoura de distribuição de renda e; reorganizar o Estado fortalecendo o poder público decisório para a realização eficiente de projetos sociais compensatórios e para a defesa dos interesses nacionais em plano internacional” (SOUZA, 2002, p. 121).

Essa política ainda para Souza (2002) tem se apoiado na tese da “[...] necessidade de se estabelecer parâmetros de qualidade para nortear a gestão das políticas educacionais; a de que o Brasil não gasta pouco em políticas sociais, ele gasta mal; e, a de que o problema educacional do Brasil não é a universalização do ensino, mas a produtividade do trabalho escolar” (SOUZA, 2002, p. 111).

Essas teses argumentam em primeiro lugar que a matéria prima vital para o desenvolvimento e a modernidade está na capacidade de selecionar informações, ter criatividade e iniciativa. Por isso, a necessidade do deslocamento do investimento em infraestrutura e equipamento para a formação de habilidades cognitivas e competências sociais a população, conforme já aconteceria nos países industrializados. Isso converge com as proposições de Friedman,

[...] o tipo de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que se quer formar nas novas gerações, levando em conta as necessidades individuais, as demandas do processo produtivo e as exigências do exercício

de uma cidadania plena, é uma questão que não pode ficar restrita aos educadores, mas deve refletir algum grau de consenso da sociedade sobre quais são as demandas a serem feitas à escola e como aferir seu atendimento. Daí a estratégia de estabelecer um conceito de necessidades básicas de aprendizagem para articular as políticas educacionais do governo (SOUZA, 2002, p. 113).

Em segundo lugar de que o Brasil não gasta pouco, gasta mal na medida em que mais de 10% da renda nacional são gastos em áreas sociais (educação, saúde, nutrição, etc.), o que representaria um esforço respeitável se comparado em termos internacionais. E por fim, a terceira tese converge para a tese anterior, afirmando que o ensino no Brasil está praticamente universalizado, pois ‘95% das crianças entram na escola’, o problema estaria nas altas taxas de evasão e repetência.

Para isso Sérgio da Costa Ribeiro no livro “A Escola brasileira do professor Raimundo”, (Souza, 2002), aponta que o caminho seria a criação de uma cultura avaliativa no sistema educacional, de forma a ‘promover uma competição sadia entre as escolas, discutir os resultados, divulgar os indicadores, promover o debate com toda a sociedade utilizando todos os meios de comunicação possíveis’ (SOUZA, 2002, p. 114).

Tais idéias vão nortear a ofensiva neoliberal no campo educacional. Souza (2002) aponta alguns momentos que isso se concretiza, através do Plano Decenal de Educação para Todos (Governo Itamar), através da emenda constitucional n.14 – em setembro de 1996 -, da manobra parlamentar para aprovar o substitutivo de Darcy Ribeiro, da criação do FUNDEF e da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), além de outros decretos.

O Governo de FHC conseguiu o que os demais não conseguiram. Através da emenda institucional n. 14 de 12/09/96 estabeleceu prioridades ao ensino fundamental através da aplicação de verbas (18% da arrecadação), abrindo com isso terreno para o investimento privado na educação. Souza acredita que o governo conseguiu ‘restringir o direito dos jovens e adultos e dos alunos do ensino médio à obrigatoriedade conquistada na Constituição’. Pelo novo texto o Estado não é mais obrigado a oferecer, mas o aluno é obrigado a frequentar. Através de dispositivos legais o governo coloca na avaliação de Souza uma ‘camisa de força’ nos fundos estatais, limitando sua abrangência aos alunos da 1ª a 8ª série.

O programa de governo de Fernando Henrique Cardoso considerava que o Brasil tinha muito a avançar na reforma da educação e nos estímulos ao desenvolvimento da ciência e tecnologia “a educação assume assim um caráter de instrumento de competitividade e produtividade industrial” (SOUZA, 2002, p. 122).

A prioridade máxima da política educacional do plano de governo de FHC consiste em incentivar a universalização do acesso ao primeiro grau e melhorar a qualidade do atendimento escolar (oito séries de ensino obrigatório). Não estabelece relação clara entre a política para a formação básica e a de desenvolvimento científico e tecnológico. Tal lacuna abre espaço para a política educacional ser orientada pelo princípio da empregabilidade em lugar do princípio da qualidade de vida. (SOUZA, 2002, p. 122).

O projeto de educação para os trabalhadores nos anos 90 assumiu um papel de formação e qualificação da força de trabalho com base em um patamar mais avançado de uso da ciência e da tecnologia no trabalho e na vida urbano-industrial, “com vista na garantia de maior produtividade e qualidade da indústria nacional como diferencial de competitividade no mercado globalizado”. Souza (2002) chama a atenção para o fato de que embora a definição da política educacional nos anos 90 não estivesse voltada para a qualidade de vida, “[...] não se pode negar que ela tem aberto novas possibilidades para a emancipação da classe trabalhadora, na medida em que pressupõe a universalização da educação básica, diminuição da dicotomia entre teoria e prática, trabalho e educação, ciência e vida, bem como pressupõe maior socialização da política obtida pela redefinição da ação do bloco no poder em busca do consenso nas massas em torno de seu projeto de sociedade como forma de manutenção da hegemonia” (SOUZA, 2002, p. 123).

Obviamente essa proposta de educação, mesmo tendo sido vencedora, do ponto de vista eleitoral em 94, não foi a única. O conjunto da esquerda brasileira, identificados com a Frente Brasil Popular (PT, PCB, PCdoB, PSB, PPS, PSTU e PV), com apoio do movimento sindical ligados a CUT apresentou um projeto que procurou considerar as singularidades no que diz respeito ao quadro econômico, social e político brasileiro. A Frente Popular propôs “[...] uma modernidade ética através da consolidação das instituições democráticas, erradicação da fome e da miséria, universalização da educação infantil, erradicação de doenças, instauração de uma nova racionalidade econômica na qual a infra-estrutura esteja a

serviço da sociedade, desprivatização do Estado e construção da cidadania” (SOUZA, 2002 p. 124).

O programa da Frente Popular, na avaliação de Souza “não consegue fazer uma relação clara entre educação básica e educação profissional, nem entre educação básica e desenvolvimento da ciência e da tecnologia enquanto força produtiva no mundo contemporâneo”. Da mesma forma manteve uma visão genérica da educação sem fazer uma relação com o mundo do trabalho, suas diretrizes estariam alicerçadas na valorização da cooperação, na humanização do homem, da sociedade e da solidariedade.

Nessa visão, a educação profissional seria descontextualizada da escola básica e ocorreria através dos centros públicos de formação profissional, os quais não concorrem com a formação escolar, embora não devam substituí-la, mas complementá-la. A educação profissional faz parte das metas mais gerais desses centros na área de educação; eles visam atender às demandas específicas e permanentes de qualificação profissional de jovens e adultos, empregados e desempregados, e estão voltados para o desenvolvimento humano mais geral; (SOUZA, 2002, p. 125).

Devemos considerar os conflitos entre capital e trabalho na concepção de educação básica e educação profissional. Neste aspecto é possível perceber dois projetos distintos em disputa.

Na ótica do trabalho (SOUZA, 2002),

[...] a educação profissional seria um ramo da educação escolar, de natureza técnico-científica, espaço privilegiado para o aumento da capacidade produtora da ciência e de tecnologia. As proposições do movimento sindical para a educação profissional na atualidade impõe como objetivos, seja no âmbito da escola básica ou no âmbito dos centros públicos de formação profissional, o seguinte: identificar os princípios que presidem a relação ativa entre homem e natureza e a relação orgânica entre o indivíduo e os outros indivíduos ao longo da história da humanidade; aprender os fundamentos e os conteúdos do trabalho em determinado padrão de desenvolvimento científico e tecnológico da produção em nível internacional, de modo a intervir autonomamente nesse processo; solidificar uma consciência moral que atenda aos objetivos éticos de solidariedade e participação cidadã (SOUZA, 2002, p. 55 – 56).

Essa concepção leva as reivindicações para a universalização da educação básica e das oportunidades de educação profissional, visando maior qualidade de vida para a população.

Através do aumento do nível educacional de base científica e tecnológica, diminuição da jornada de trabalho aumentando o tempo livre para o trabalhador garantindo assim o acesso a bens e mercadorias indispensáveis à dignidade da vida humana. Já na ótica do capital,

[...] a educação profissional baseia-se na distinção entre formação para o trabalho manual para a grande massa de trabalhadores e formação para o trabalho intelectual para uma elite privilegiada. No entanto, para ambas parcelas da força de trabalho, a formação profissional tem como objetivo a constituição de um novo tipo de cidadão, voltado para o mercado, quer como sujeito empreendedor, quer simplesmente como sujeito de consumo. Nessa perspectiva, a formação profissional vem atender aos mecanismos sociais e políticos da reprodução das relações sociais fundadas na estrutura de dominação de classe (SOUZA, 2002, p. 57).

4.3 DA QUALIFICAÇÃO PARA A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

As mudanças que aconteceram no mundo do trabalho, principalmente em decorrência do processo de globalização e da adoção dos novos padrões de produção industrial, impuseram, segundo Ramon de Oliveira (2002) “a necessidade de se reestruturar a educação profissional, visando sua adequação aos novos requisitos exigidos dos trabalhadores, bem como são fundamentais para a criação de um novo padrão de vida cidadã” (OLIVEIRA, 2003, p. 32).

Considero ser importante o debate de algumas questões para tentar definir algumas expressões como: qualificação, formação profissional e competência. Para Manfredi (1998), essas expressões ocupam lugar de destaque nos discursos e documentos dos diferentes agentes e instituições sociais. “O uso desses conceitos polissêmicos, na grande maioria das vezes empregados como equivalentes e sinônimos, despertou nossa atenção, pois tanto na literatura como nos discursos aparecem como conceitos *novos, atuais* e não como reatualizações”. Manfredi destaca ainda que essas expressões aparecem por vezes como sendo “unívocas, politicamente neutras e consensuais”. Por isso a autora busca abordá-las a partir de uma perspectiva histórico-crítica “como uma tentativa de demarcar as diferenças existentes nas diversas abordagens, seja no âmbito teórico ou político pois, no nosso entender, tais conceitos expressam sentidos e intenções diferentes” (MANFREDI, 1998).

Quanto a noção de qualificação a autora divide o estudo a partir dos referenciais da economia da educação e da produção e organização do trabalho. O primeiro está associado como sinônimo de preparação de ‘capital humano’. Para Manfredi (1998), essa concepção

[...] nasceu associada à concepção de desenvolvimento socioeconômico dos anos 50 e 60, da necessidade de planejar e racionalizar os investimentos do Estado no que diz respeito à educação escolar, visando, no nível macro, garantir uma maior adequação entre as demandas dos sistemas ocupacionais e do sistema educacional. Foi elaborada a partir dos cânones da ‘Teoria do Capital Humano’, cujos principais expoentes foram economistas americanos como Theodore Schultz (1974) e Frederick H. Harbison (1974). Eles defendiam a importância da instrução e do progresso do conhecimento como ingredientes fundamentais para a formação do chamado *capital humano*, de *recursos humanos*, isto é, a solução para a escassez de pessoas possuidoras de habilidades-chave para atuarem nos setores em processo de modernização. Naquele contexto histórico, por *modernização* entendia-se a eleição e a adoção do modelo industrial capitalista como modo de produção, consumo, estilo de vida, e a integração a um padrão de desenvolvimento industrial adotado nos países capitalistas do ocidente (MANFREDI, 1998).

A concepção de qualificação gerou uma série de políticas educacionais voltadas para a criação de sistemas de formação profissional vinculados às demandas e necessidades dos setores mais organizados do capital. ‘A história dos sistemas de formação profissional no Brasil enquadra-se dentro desta lógica da qualificação entendida como preparação de mão de obra especializada, para fazer frente às demandas técnico-organizativas do mercado de trabalho formal’ (MANFREDI, 1998).

O segundo enfoque da qualificação está associado à produção e a organização do trabalho. Para MANFREDI (1998) essa concepção de qualificação tem como matriz o modelo *job/skills* definido a partir da posição a ser ocupada no processo de trabalho e previamente estabelecida nas normas organizacionais da empresa, de acordo com a lógica do modelo taylorista/fordista de organização do trabalho.

Acácia Kuenzer (2002), destaca que a qualificação do trabalhador para a produção pode ser

[...] definida como treinamento básico, conhecimento ou formação escolar necessários para o exercício da função; esse conhecimento ou formação podem ter sido adquiridos ou por instrução formal ou por

treinamento preliminar em trabalhos de menor grau, ou pela combinação desses meios. Daí os níveis de instrução serem definidos pelos comportamentos esperados e não por graus de ensino, ao mesmo tempo que se toma a experiência como substituto da escolaridade” (KUENZER, 2002, P. 114).

Entende-se assim que o que importa do ponto de vista da formação para o trabalho, é a garantia de que os trabalhadores sejam preparados exclusivamente para desempenhar tarefas e funções específicas e operacionais. “Esta concepção de formação profissional está alicerçada numa concepção comportamental rígida, por meio da qual ensino/aprendizagem das tarefas/habilidades deve-se dar numa seqüência lógica, objetiva e operacional, enfatizando os aspectos técnico-operacional em detrimento de sua fundamentação mais teórica e abrangente” (MANFREDI, 1998).

Desta forma, Manfredi (1998) destaca ainda que,

A noção de hierarquia de postos de trabalho é estabelecida a partir de uma escala de qualificações profissionais, associadas, por sua vez, a níveis também hierárquico de escolaridade, ou melhor, a um credenciamento escolar oficial que legitima a representação de que os que comandam e possuem um posição mais elevada na hierarquia de especialização são mais competentes, estabelecendo-se uma relação mecanicista entre teoria/prática e competência, independente do ponto de vista a partir do qual se faça a análise, seja o do executor, do prático, sempre incompetente ou do decisor, teórico, sempre competente (MANFREDI, 1998).

Esta concepção de qualificação esteve ancorada nos modelos tayloristas e fordistas de organização da produção e do trabalho. A mesma entrou em crise com a reorganização do sistema de produção flexível e da criação de novas formas de organização do trabalho.

É no contexto das mudanças e transformações que aconteceram no mundo do trabalho que a qualificação veio sendo tencionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento das dimensões sociais e conceituais, em benefício da dimensão experimental.

A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquire relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do emprego e da valorização

de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que se sobressai nesse contexto é a experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras (RAMOS, 2002, p.2).

Nos anos 80, na França, alguns sociólogos retomaram a noção de competência como:

[...] parte de uma retórica profissional destinada a convencer da existência de uma necessidade à qual apenas os ‘profissionais’ poderiam suprir, uma vez que foram oficialmente habilitados para tanto. A relação do ‘profissional’ com seu cliente está no cerne deste modelo profissional associado a um conjunto de estereótipos (dedicação, empenho, confiança, etc.) destinados a legitimar o corte entre essas ‘profissões’ e os empregos comuns e a reservar seus acessos àqueles que, via de regra há muito tempo, interiorizam essa retórica (DUBAR, 1998, p. 01).

Dubar (1998) chama a atenção ainda para o processo de evolução que ocorreu na França junto com a retomada das empresas e a noção de competência. A França dos anos 80

[...] foi marcada por um conjunto de evoluções significativas que muitos economistas e sociólogos interpretam como uma ruptura com o antigo compromisso social (frequentemente chamado de ‘fordista’) fundado na negociação coletiva entre ‘parceiros sociais’. Ao mesmo tempo, aproveitando-se da reabilitação das empresas na sociedade francesa, com um governo de esquerda, divulgou-se, a partir de meados dos anos 80, um discurso sobre o ‘gerenciamento social’ que considerava a gestão dos recursos humanos como a chave da competitividade cada vez mais associada à noção de competência (DUBAR, 1998, p. 10).

Para Tanguy e Ropé (1997) a definição de competência expressa no *Dicionário Larousse* destaca que,

[...] a competência é o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne seu ofício [...] Ela supõe conhecimentos fundamentados [...] geralmente, considera-se que não há competência total se os conhecimentos teóricos não forem acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas (TANGUY & TOPÉ In OLIVEIRA, 2003, p. 37).

Esse modelo de competência vai ao encontro a uma concepção que transforma a empresa numa instância de socialização que garante ao mesmo tempo a ‘mobilização’ dos trabalhadores para seus objetivos e o domínio dos critérios de reconhecimento identitário. Com isso permitindo ao mesmo tempo a mobilização psíquica e o reconhecimento social que implica na neutralização de outras formas de identidade como categoria profissional, por exemplo (DUBAR, 1998, p. 13).

Desta forma Dubar (1998) destaca que o ‘modelo de competência’ não é novo, nem mais radical, que os outros. Corresponde a uma concepção das relações de trabalho e da organização que valoriza a empresa, o contrato individual de trabalho, a troca de mobilização pessoal e a integração. O que é diferente entre qualificação e competência é que:

Ao contrário do modelo de qualificação, que implica a negociação coletiva, o da competência tende a apagar o fato de que o reconhecimento salarial é resultado de uma relação social dinâmica e não de um face a face entre um indivíduo provido de ‘competência’ a priori e de uma empresa que as reconhece nele e as transforma em ‘desempenho’ maior ou menos suscetível de ser medido. Não é por acaso que a (re)instauração de um ‘modelo da competência’ muitas vezes deparou com a questão da avaliação dessas ‘competências de terceiro tipo’, que não são saberes técnicos em know-how prático. Diante da ausência de ‘super-regras’ organizando as negociações coletivas, essas ‘competências’ tornam-se rapidamente pretextos para a exclusão dos mais frágeis, dos mais velhos e dos menos diplomados (DUBAR, 1998, p. 14).

Hirata (1994) corrobora destacando que a noção de competência é oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos, na França, e retomada em seguida por economistas e sociólogos.

É uma noção ainda bastante imprecisa e decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades gestadas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho, associada, portanto, aos novos modelos de produção e gerenciamento, e substitutiva da noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho e das classificações profissionais que lhes eram correspondentes (HIRATA, 1994, apud MANFREDI, 1998).

Para Tanguy (1997) esse movimento foi observado nas empresas francesas e buscou introduzir novas práticas de codificação do trabalho em termos de competência, isso também se verificou em outros países da Comunidade Européia, como

[...] Inglaterra, Alemanha, Itália etc. no sentido de romper com os modos preexistentes de designação, promoção e de remuneração do trabalho, tais como eram difundidos com o nome de job skills e job evaluation. O uso e a difusão de um modelo centrado em saberes e habilidades possuídos pelos trabalhadores foram iniciados nas grandes empresas multinacionais ou transnacionais e vêm sendo acompanhados de um conjunto de operações e práticas sociais que lhe dão forma e objetividade. ‘São justificados pela idéia de racionalização reivindicada pelos diferentes protagonistas que estão na sua origem e que vão desde os empresários, as autoridades governamentais, os construtores de referenciais, passando pelos cientistas convocados para dar legitimidade às práticas e representações que estão sendo construídas’ (MANFREDI, 1998).

No Brasil a noção de competência foi incorporada ao discurso empresarial e de técnicos de órgãos públicos que lidam com trabalho como se fosse uma decorrência natural ao processo de transformação. Para Manfredi (1998), no discurso empresarial há uma tendência de defini-la como ‘capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis’.

O exercício dessa capacidade implicaria na mobilização de competências adquiridas ou construídas mediante aprendizagem no decurso da vida em situação de trabalho ou fora dele. Para isso estaria reunindo:

O ‘saber fazer’, que recobre dimensões práticas, técnicas e científicas, adquirido formalmente (cursos/treinamentos) e/ou por meio da experiência profissional; o ‘saber ser’, incluindo traços de personalidade e caráter, que ditam os comportamentos nas relações sociais de trabalho, como capacidade de iniciativa, comunicação, disponibilidade para a inovação e mudança, assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade; o ‘saber agir’, subjacente à exigência de intervenção ou decisão diante de eventos - exemplos: saber trabalhar em equipe, ser capaz de resolver problemas e realizar trabalhos novos, diversificados (MANFREDI, 1998).

Os documentos da Sefor/MTb, de 1998, referiam-se à competência como processual, exigindo para isso um processo de educação contínua, que desenvolveria um conjunto de habilidades. Essas habilidades classificadas como básicas, específicas e de gestão orientariam todos os cursos desenvolvidos pelo Ministério do Trabalho com financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador que veremos no capítulo III. Esta tipologia é definida da seguinte forma:

As habilidades básicas: pode ser entendidas em uma ampla escala de atributos, que parte de habilidades mais essenciais, como ler, interpretar, calcular, até chegar ao desenvolvimento de funções cognitivas que propiciem o desenvolvimento de raciocínio mais elaborado. As habilidades específicas estão estreitamente relacionadas ao trabalho e dizem respeito aos saberes, saber-fazer e saber-ser; são exigidas por postos, profissões ou trabalhos em uma ou mais áreas correlatas. As habilidades de gestão estão relacionadas às competências de autogestão, de empreendimento, de trabalho em equipe (MANFREDI, 1998).

Deluiz (2001) aponta para a importância do fato de que a adoção do modelo de competências profissionais, pelas gerências de recursos humanos, estarem relacionadas ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho diante das novas exigências postas pelo padrão de acumulação capitalista.

Este modelo tende a tornar-se hegemônico em um quadro de crise do trabalho assalariado e da organização prescrita do trabalho e do declínio das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores. (...) Para o capital, a gestão por competências implica em dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos (incidentes/eventos) e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua 'empregabilidade' (DELUIZ, 2001).

Manfredi (1998) destaca que essa noção de competência consta nos documentos das Agências Internacionais: Comissão de la Comunidade Européia – Fast e Unesco. “Possuem conotações que, a nosso juízo, reatualizam alguns conceitos já desenvolvidos pela Teoria do Capital Humano, reafirmando, por meio de novas palavras, conotações que visam a reintegração dos trabalhadores aos novos contextos de reestruturação do capital no âmbito dos locais de trabalho” (MANFREDI, 1998).

Manfredi (1998) destaca ainda que,

Quando se compara a concepção tecnicista de qualificação com o modelo de competência, nota-se que ambas definem a qualificação a partir da ótica de um modelo de organização capitalista do trabalho. Quanto às diferenças, parece haver algumas distinções de ordem qualitativa, sendo a primeira mais restrita, limitada do ponto de vista técnico-científico, enquanto a segunda coloca a qualificação em patamares mais abrangentes, até mesmo multidimensional, incorporando à perspectiva meramente técnico-

operacional (própria da racionalidade técnica), dimensões de ordem subjetiva, de ordem psicossocial e cultural (MANFREDI, 1998).

O uso e a apropriação das competências dos trabalhadores pelo capital, não implicaram necessariamente um comprometimento da empresa com processos de formação. A responsabilidade de atualização é do trabalhador.

[...] o controle da força de trabalho se expressa através de estratégias de ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador. A ênfase na identificação dos interesses de patrões e empregados – que se convertem em uma comunidade social de colaboradores –; a autogestão pela internalização da disciplina; o controle exercido sobre os trabalhadores por seus próprios colegas no trabalho em equipe e a sobrevalorização de aspectos atitudinais (o saber-fazer) conferem ao modelo das competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos (DELUIZ, 2001).

Deluiz (2001) ressalta ainda o deslocamento que existe entre do conceito-chave da sociologia do trabalho: a qualificação profissional para a noção de competências profissionais. Se por um lado o conceito de qualificação profissional estava associado a educação escolar, formação técnica e experiência profissional no modelo de competências, importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnicos-profissionais, mas a capacidade de mobiliza-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. “O modelo de competências remete, assim, às características individuais dos trabalhadores. O modelo das qualificações ancorado na negociação coletiva cedeu lugar à gestão individualizada das relações de trabalho” (DELUIZ, 2001).

A ameaça constante do desemprego, em um mercado de trabalho desregulamentado e instável, confere à empresa o poder de negociação. Com isso, o movimento sindical ficou à margem do processo. Favorecendo com isso a cooptação dos trabalhadores e a quebra de resistência.

Deluiz (2001) chama a atenção ainda para o fato de que o mundo do trabalho do sub-contrato, do tempo parcial, temporário, por conta própria, sem carteira, etc. os trabalhadores

[...] se submetem ou mesmo incorporam a cultura da flexibilidade e da rotatividade de empregos como meio de manutenção de sua empregabilidade, aceitando as diferenças salariais e a perda de direitos e benefícios sociais em relação aos trabalhadores formais, como parte das ‘regras do jogo’ do mundo do trabalho atual. No mundo do trabalho dos sem-empregos a lógica das competências leva a uma culpabilização pela sua situação de exclusão e à busca de uma empregabilidade, situação em que o trabalhador desempregado é pressionado a ser competente para criar ou até mesmo ‘inventar’ o seu próprio trabalho. Esta procura por uma ‘empregabilidade’ no mercado de trabalho é, entretanto, vazia de significado porque condicionada pela baixa escolaridade e pela falta de políticas de trabalho e renda com a perspectiva de criação de novos postos de trabalho (DELUIZ, 2001).

A difusão de um novo modelo produtivo baseado na ‘especialização flexível’ contribuiu para outra modalidade de organização na produção e no trabalho. Para Carmem Moraes, “tais mudanças deram maior impulso para a formação e reprofissionalização da mão-de-obra, provocaram uma reformulação no conceito tradicional de formação profissional e têm levado a tentativas de redefinição das atribuições sociais da educação escolar, ao estabelecimento de ‘relações orgânicas entre escola e empresas’” (MORAES, 1999, p. 15).

Até o Decreto n. 2.208/97, que reformou o ensino médio de nível técnico, apesar das variações no entendimento e na definição dos níveis escolares e modalidades de ensino direcionadas ao mundo do trabalho formação profissional designava de maneira geral, o conjunto das iniciativas não escolares, informais, não submetidas à normatização legal, destinadas à transmissão de conhecimentos específicos ao exercício profissional e desenvolvidas por instituições de estatuto diversos – públicas, privadas, ONGs, empresas e associações empresariais, organizações sindicais etc, para trabalhadores empregados e desempregados, bem como aos jovens em busca do primeiro emprego (MORAES, 1999, p. 15).

O exame da nova legislação (Lei n. 9394/96 – LDB e o Decreto n. 2208/97), que regulamentou a LDB no tocante a educação profissional e a portaria n. 646, disciplinadora do assunto no âmbito da rede federal de educação, assim como o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, “indica ocorrência de mudanças não apenas na retórica, mas na orientação das políticas educacionais” (MORAES, 1999, p. 15).

Carmem Moraes (1999) diz que a utilização da noção de educação profissional se apresenta como ‘avanço conceitual’ em relação à de formação, identificada à aprendizagem

restrita de uma tarefa específica, em conformidade com o paradigma taylorista/fordista de organização do trabalho, que por sua vez,

[...] não consegue, ocultar os objetivos e conseqüências das medidas governamentais que, ao desescolarizar o ensino técnico, vêm reforçar a dualidade de sistemas – educação geral e educação profissional. Essa reforma reproduziu a dualidade histórica do ensino brasileiro entre educação geral e profissional, uma vez que não apenas teremos continuidades de uma educação profissional dirigida aos que têm baixa escolaridade e inserção social desfavorável, como também a teremos como paliativo ao desemprego gerado pelas mesmas circunstâncias históricas que levaram o MEC a pautar a educação pelo ‘modelo da competência’ (MORAES, 1999, p. 16-17).

José dos Santos Souza (2002) salienta que o ritmo e a direção do desenvolvimento dos sistemas educacionais no mundo contemporâneo é determinado pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, por isso,

[...] o estágio atual de desenvolvimento científico e tecnológico remete-nos à consideração de dois aspectos: formação profissional, em sentido lato, e formação profissional, em sentido estrito. No primeiro aspecto, a formação profissional refere-se às ações educativas que visam a conformação técnica, política e cultural da forma de trabalho às necessidades da civilização urbano-industrial, presididas pela lógica científica da organização do trabalho e das relações de produção. Nesta perspectiva, formação profissional identifica-se com escolarização, que, ‘à medida que se amplia e se aprofunda a organização científica do trabalho e da vida, requer um patamar sempre mais complexo da capacidade de abstração do conjunto da força de trabalho, quer ela realize tarefas simples ou complexas no mundo da profissão ou assuma responsabilidades sócio-político-culturais na organização do seu cotidiano’ (SOUZA, 2002, p. 53-54).

Já no sentido estrito o autor afirma que:

A formação profissional no mundo contemporâneo refere-se a um ramo do sistema educacional destinado à atualização técnico-política e cultural permanente da força de trabalho escolarizada, após o seu engajamento potencial ou efetivo no mundo da produção. Seu principal objetivo é criar aptidões para o trabalho na sociedade urbano-industrial, por meio da permanente atualização técnico-produtiva da força de trabalho escolarizada. Neste aspecto, formação profissional identifica-se com ensino técnico-profissionalizante ou, conforme o discurso oficial, educação profissional. Assim, o termo educação profissional faz referência ao sentido estrito da formação profissional, ou seja, faz referência à atualização permanente da força de trabalho escolarizada para o domínio de aptidões técnico-produtivas adequadas ao nível de racionalização do trabalho na indústria contemporânea (SOUZA, 2002, p. 54).

Logo, a concepção de formação profissional para José dos Santos Souza, engloba desde a escolarização básica até ações educativas voltadas para o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e que acontece tanto no âmbito da escola regular quanto no âmbito das instituições de ensino profissionalizante, ‘rompendo de uma vez por todas com a dicotomia entre educação profissional e escolarização, entre trabalho e educação’ (SOUZA, 2002, p. 55).

Nesse momento, considero de grande importância discutir, mesmo que rapidamente, alguns elementos sobre as concepções de formação profissional que está presente nas discussões e definições nos últimos anos no Brasil. Para Carmem Moraes (1999), até o decreto n. 2.208/97, que reformou o ensino médio de nível técnico, a noção de formação profissional designava de maneira geral,

[...] o conjunto das iniciativas não escolares, informais, não submetidas à normatização legal, destinadas à transmissão de conhecimentos específicos ao exercício profissional e desenvolvida por instituições de estatutos diversos – ONGs, empresas e organizações empresariais, organizações sindicais etc. para trabalhadores empregados e desempregados, bem como aos jovens em busca do primeiro emprego (MORAES, 1999, p. 16).

Ainda segundo Moraes (1999) convencionou-se incluir entre essas iniciativas não integradas ao sistema nacional de educação as ações filantrópicas, assistencialistas, dirigidas à população desescolarizada ou de baixa escolaridade, como substitutivas do ensino regular. As tentativas de regularização através da Lei n. 9.394/96 (LDB), do decreto n. 2.208/97, da portaria n. 646 e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP),

[...] indica a ocorrência de mudanças não apenas na retórica, mas na orientação das políticas educacionais. O uso indiferenciado das duas noções – educação e formação -, ou mais exatamente, a incorporação da formação na categoria de educação profissional, associa-se à avaliação negativa do ‘aparelho escolar formal’ que, distante de um sistema produtivo em permanente e rápido processo de modernização, tem se mostrado incapaz de atender com agilidade a crescente demanda por níveis mais elevados de qualificação. Propondo-se a enfrentar esses problemas, a nova legislação preconiza a ‘democratização e diversificação dos sistemas de Educação Profissional’, através da construção de redes de parcerias e da articulação com os setores produtivos (MORAES, 1999, p. 16).

O sistema de educação profissional proposto foi constituído por “modalidade e níveis do sistema regular de ensino, como o técnico e o tecnológico, além de abarcar cursos não formais, denominados *stricto sensu*, como de formação e/ou qualificação profissional”. Isso possibilitaria a proximidade com o mercado de trabalho e, especificamente, com a grande empresa através da proposta de parceria, o que na avaliação de Moraes “significa a abertura jurídica para a privatização do sistema” (MORAES, 1999, p. 16).

O que se apresenta na nova lei como ‘avanço conceitual’ em relação a formação restrita a uma tarefa específica, não consegue ocultar os objetivos e conseqüências da dualidade entre a educação geral e educação profissional. Com isso, a lei reafirma a contradição entre a formação geral e a formação técnica e impede a possibilidade da construção de uma educação politécnica ampla e condizente com os requisitos da cidadania. “A reforma reproduziu a dualidade histórica do ensino brasileiro entre educação geral e profissional, uma vez que não apenas teremos a continuidade de uma educação profissional dirigida aos que têm baixa escolaridade e inserção social desfavorável, como também a teremos como paliativo ao desemprego gerado pelas mesmas circunstâncias históricas que levam o MEC a pautar a educação pelo ‘modelo da competência’” (MORAES, 1999, p. 17).

Essas ações formativas foram apresentadas como instrumentos para aumentar a produtividade, adaptar a mão-de-obra às mudanças técnicas, enfrentar o desemprego, promover a cidadania e manter a coesão social.

A partir da justificativa de que “o desenvolvimento atingido pelos países do primeiro mundo, particularmente os europeus, só foi possível através do investimento na busca e uso intensivo de modernas tecnologias”; e para que o Brasil pudesse ingressar neste estágio é proposta a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica – SENETE, que abrange as instituições de ensino mantidas pelo setor público federal, estadual e municipal e por instituições particulares envolvidas na oferta de educação tecnológica incluindo o Senai e o Senac. Através do mesmo será ofertada a seguinte modalidade:

- a) qualificação ocupacional dirigida para adolescentes e adultos que não tiveram oportunidade de freqüentar a escola regular; e para os que, complementando o primeiro grau, queiram ter formação específica para o exercício de uma ocupação, ela ocorrerá independente da formação escolar; educação prática em nível de primeiro grau: integrada ao currículo de primeiro grau, poderá ocorrer de diversas formas, incluindo sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, proporcionando experiências práticas na

área tecnológica; b) formação técnica de nível médio, oferecida nas escolas de segundo grau, que ofertam profissionalização em áreas definidas (Escolas Técnicas); esta formação supõe que os conhecimentos técnicos-científicos respaldem-se na educação geral; c) formação técnica de nível superior, destinada à preparação de tecnólogos através do domínio de métodos e processos de trabalho adquiridos mediante disciplinas específicas, práticas em laboratórios, em oficinas e estágios [...] (MORAES, 1999, p. 56).

O Sistema Nacional de Educação Tecnológica deve articular as várias iniciativas de educação profissional, definir políticas e normas e delimitar as diversas áreas de atuação dos diferentes órgãos de modalidade. Para Moraes (1999) a espinha dorsal do sistema é formada pela rede de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), e a estas unidades articular-se-ão universidades e escolas isoladas.

Moraes (1999) destaca que a regulamentação propõe-se modernizar o ensino profissional no país, de maneira a acompanhar o avanço tecnológico e atender às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade. Na concepção da proposta, “a educação profissional conduzirá ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-á a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independente da escolaridade alcançada”.

A mesma define como objetivos da educação profissional:

a) formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia; b) especializar e aperfeiçoar (o trabalhador em seus) conhecimentos tecnológicos; c) qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (MORAES, 1999, p. 56).

Para abranger todos estes objetivos, foram definidas uma série de medidas organizacionais que resumidamente prevêm: a) a educação profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular, sendo complementar ao mesmo; b) três níveis de educação profissional: *básico*: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, isso independente da escolaridade; *técnico*: destinado a habilitar profissionalmente alunos matriculados em cursos de nível médio ou de egressos; e, *tecnológico*, em nível superior, destinado a egressos do ensino médio e técnico, conferindo o

diploma de tecnólogo; c) atribuição ao MEC da competência para o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais (carga horária, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas); d) até 25% da carga horária das disciplinas de caráter profissionalizante possam ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional; e) o currículo do ensino técnico por disciplina, definidas por áreas e setores da economia, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos, podendo estes ser cursados em diferentes instituições, dando direito a certificados de competências (MORAES, 1999, p. 58).

Moraes (1999) destaca que a concepção de educação profissional, presente no Decreto n. 2.208/97, procura tratar ao mesmo todas as modalidades em todos os níveis, como se não existissem especificidades; confunde competências, chamando o MEC/SEMTEC para atribuições que não são suas e como se não houvesse espaços e atores específicos para cada situação; repõe a dualidade estrutural, desvaloriza a educação básica ao não reconhecê-la como fundamental para a formação científico-tecnológica; supõe ruptura entre o acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o tecnológico não reconhecendo o seu caráter transdisciplinar; e por fim, coloca a educação profissional como alternativa à educação básica, como forma de não enfrentamento do fracasso escolar decorrente da qualidade de ensino, das precárias condições de trabalho e de formação do professor (MORAES, 1999 p. 78).

4.4 EDUCAÇÃO A PARTIR DA ÓTICA DOS TRABALHADORES

Em dezembro de 2002, reuniu-se na cidade de Santo André-SP, um grupo de trabalhadores, gestores de políticas públicas de trabalho, educação e formação profissional de governos estaduais e municipais, pesquisadores de universidades e coordenadores de programas de educação/formação profissional vinculados a entidades da sociedade civil. Este grupo teve como objetivo avaliar as ações desenvolvidas no campo da formação profissional e gerar subsídios para as políticas públicas do novo governo.

O resultado dos debates realizados pelo grupo apontou um documento que afirmou dentre outras coisas:

[...] a necessidade de a educação profissional, em todos os seus níveis, estar integrada à educação básica de forma a complementá-la e nunca substituí-la, considerando-se a situação atual dos trabalhadores brasileiros, jovens e adultos, que apresentam, em sua maioria, baixos índices de escolaridade formal e desempenho escolar. A qualificação e a requalificação, seja na forma de cursos ou de módulos, deveria ser organizadas de modo a constituir itinerários formativos correspondentes às diferentes especialidade ou ocupações pertencentes aos setores da economia e promover, simultaneamente, a elevação de escolaridade dos trabalhadores (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.39).

Outra indicação relevante feita pelo grupo

[...] foi a necessidade de as políticas públicas de formação profissional superarem o viés assistencialista/compensatório e promover a inclusão social. Assim, elas devem estar necessariamente articuladas às políticas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacional, ao sistema público de emprego, trabalho e renda, sem o que não é possível oferecer perspectivas de melhoria da qualidade de vida e possibilidades de a população prover seus próprios meios de existência (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.26).

As lutas dos diferentes setores da educação como: educadores, formadores, dirigentes, sindicatos e ONG's foi pela revogação do decreto, o que a tornou emblemática na disputa por um projeto político-pedagógico de ensino médio integrado à educação profissional. Com a eleição do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva,

Isso passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário, ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional e popular de massa (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.26).

Assim, dentro da postura de um governo com aspectos de uma democracia restrita, foi-se gerando o debate e as diferentes versões do que seria a minuta do decreto 5.154/2004. Para os autores, “o documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressista envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas” (FRIGOTTO; CIAVATTA & RAMOS, 2005, p.26-27). O decreto n. 5.154/2004

intencionava poder resgatar o que pretendia o projeto da LDB aprovado na Comissão da Câmara dos Deputados, e que depois foi substituído pelo projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro e aprovado em 20 de dezembro de 1996.

O Decreto 5.154/2004 prevê no seu Art. 4º que “a educação profissional técnica de nível médio, [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados: I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico”.

A proposta pedagógica presente no Decreto n. 5.154/2004 não se configura como hegemônica, a ponto que possa institucionalizar um novo paradigma, ela não traduz mudanças substanciais da ação pública que possibilite romper com a dualidade estrutural que historicamente permeia o Ensino Médio.

O Decreto 5.154/2004 prevê em seu artigo 4º inciso 1º que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: “*integrada*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno” (grifo do autor). Para Maria Ciavatta (2005) o termo integrar, assim como outros termos, participa de um e de outro movimento da sociedade através de quem têm o poder de gerar novos fatos ou de gerar novos discursos.

A definição de integrar para a autora, que busca também a definição em Gramsci, remete para a seguinte compreensão:

Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho

produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

A autora entende que a idéia de formação integrada sugere ainda a necessidade de superar a divisão histórica do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Pois,

[...] Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Ciavatta (2005) crê que a origem do conceito de formação integrada está na educação socialista que pretendia ser onilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Assim origina-se o grande sonho de uma formação completa para todos como queriam os utopistas do renascimento e principalmente os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX.

O conhecimento sempre foi uma reserva de poder das elites, nos quais se incluíam os filósofos, os sábios, os religiosos. Na Europa, à medida que vai desaparecendo o aprendizado tradicional da oficina de artesão e o controle do saber pelas corporações de artes e ofícios, ocorre a criação de escolas e sua extensão aos trabalhadores produtivos. [...] os conteúdos vão diferir entre a formação dos dirigentes e a instrução do povo considerada como obra beneficente e baseada no trabalho produtivo. Gramsci vai reiterar a crítica a essa escola ‘interessada’ em detrimento de uma ‘formação desinteressada e formativa’ dentro das necessidades de uma formação ‘matemático-mecânica’ e da escola unitária (CIAVATTA, 2005, p. 86-87).

Para Manacorda (1991) o conceito de onilateral em Marx parte da realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza. Por isso,

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o

trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 1991, p. 81).

Nessa perspectiva, a educação integral torna-se um ato constante de tomada de consciência em que o trabalhador se percebe enquanto classe e enquanto totalidade. Rompe com a educação alienada, que é criada com a divisão do trabalho. A educação na ótica do trabalho passa por um processo de aquisição de conhecimentos que são necessários ao homem no seu intercâmbio com a natureza e com os outros indivíduos. “Esse processo de aquisição do conhecimento ocorre no próprio contexto do processo de trabalho e dele é fruto. Se por um lado a aquisição de conhecimentos constitui um instrumento necessário e essencial ao processo de trabalho, por outro, o próprio conhecimento constitui o contexto desse processo” (SOUZA, 2002, p. 59).

O trabalhador, em vários momentos da industrialização, foi ‘preparado’ para operar a máquina, para desenvolver as funções sem a ‘necessidade’ de pensar o processo da própria produção. A Escola e a educação geral e profissional tiveram um papel fundamental nisso.

Souza (2002), ao retomar a proposta de Gramsci sobre a escola unitária, destaca que a mesma está centrada na idéia da liberdade concreta e universal. Por isso a escola desinteressada do trabalho “seria uma escola preparatória que conduziria o jovem até as mais amplas possibilidades de escolha profissional e não apenas a um ofício, preocupando-se em formar homens e mulheres como pessoas capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige a sociedade” (SOUZA, 2002, p. 60).

A *escola desinteressada* do trabalho coincide com a escola do trabalho, por fundamentar seu processo de ensino/aprendizagem na aplicação direta e objetiva da ciência e da tecnologia em processos produtivos. Souza (2002) destaca que em Gramsci a escola estaria centrada na idéia de liberdade concreta, universal e historicamente obtida. Por isso a relação escola/trabalho dá sentido à idéia de liberdade.

Nosella (2004), destaca que para Gramsci a relação escola-trabalho passa primeiro por integrar teórica e praticamente o mundo do trabalho com o mundo da cultura, ciência produtiva com a ciência humanista, a escola profissionalizante com a escola *desinteressada*. O ponto de partida na concepção gramsciana era o trabalho industrial moderno, isto é a fábrica.

Na intimidade dessa “molécula” social moderna, via ele em filigrama o embrião germinativo de todas as novas formas de humanismo e de cultura: a comissão interna, o conselho de fábrica, o Sindicato, o Partido, a Economia Geral, enfim, a história e o socialismo; e naturalmente, também a escola unitária. Essa concepção epistemológica constituía, para Gramsci, a sólida base teórica para pensar coerentemente uma sociedade, uma cultura e uma escola realmente unitárias e modernas (NOSELLA, 2004, p. 65).

É importante perceber que a escola unitária de Gramsci surgiu da problemática em que os industriais preocupavam-se em ocupar os cérebros dos trabalhadores livres através de escolas fundamentadas em máquina ou na ciência metafisicamente concebida.

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 110).

Souza (2002) destaca as preocupações que Gramsci evidenciava com as questões didático-pedagógicas, orientadas pela sua concepção de vida, de cultura, de filosofia, de história “segundo a qual o ser humano deve se educar científica e culturalmente até os níveis mais complexos, sofisticados e modernos, partindo de uma forte e vital ligação com sua base popular e com seu senso comum” (SOUZA, 2002, p. 66). Ainda para Souza “o interesse oposto de uma educação voltada para a formação de um técnico abstrato, um intelectual desenraizado e não orgânico, concebida aqui como aquela da ótica do capital”.

Sobre esse aspecto Nosella (2004), destaca a seguinte relação entre escola-trabalho em Gramsci:

Não é fazendo uma horta nos fundos da escola, nem instalando num canto da sala de aula uma velha máquina de torneiro mecânico que se realiza, para Gramsci, a autêntica escola do trabalho. O trabalho moderno

organicamente se une à escola quando consegue inspirar nesta seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesses objetivos de todos, sua lógica produtiva de organização de muitos para um só fim. Esse fim, obviamente, deverá ser diferente, pois escolas produzem algo diferente das fábricas, como aliás também estas não produzem todas a mesma coisa. A escola produz fundamentalmente trabalho intelectual; a fábrica, trabalho material (NOSELLA, 2004, p. 71).

Ainda para Nosella (2004) a “escola se inspira no trabalho industrial moderno como seu princípio pedagógico, não deixando de ser escola”. Por isso, a organização escolar proposta por Gramsci vê no trabalho seu princípio educativo

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem social e ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma instituição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 1982 p. 120).

Para Ramos (2005), o princípio de que o trabalho é “mediação entre o homem e o objeto a ser investigado e que a apropriação social do conhecimento assim produzido é o que lhe confere significado, está no fundamento do método que define, para Gramsci, a escola ativa e criadora”. Por isso, ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão (RAMOS, 2005, p. 119).

4.5 O MOVIMENTO SINDICAL BRASILEIRO E AS INICIATIVAS EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No Brasil, entre os anos de 1902 e 1920, antes do Estado Novo, predominavam no movimento operário-sindical brasileiro as propostas educativas dos libertários, notadamente

dos grupos anarco-sindicalistas. Manfredi (1996) destaca que “no ideário dos anarquistas, a educação sempre ocupou um papel de destaque, pois era considerada um veículo de conscientização e transformação das sociedades, sendo responsável pela formação de ‘novas mentalidades e ideais revolucionários’” (MANFREDI, 1996, p.24).

O projeto educativo dos libertários destinava-se a toda a família, tanto os adultos como as crianças, através da educação escolar infantil. Manfredi (2002) aponta que a questão da Educação Profissional tinha um vínculo muito grande com o aprender no ‘chão-da-fábrica’, na relação com os companheiros, e que, portanto, não tinha uma exigência muito grande de domínio técnico, já que as tecnologias eram menos sofisticadas. Mas quando a demanda técnica tornou-se mais corriqueira “as organizações de trabalhadores também passaram a se preocupar com o oferecimento de práticas de formação mais sistemáticas” (MANFREDI, 2002, p. 92).

Ainda para Manfredi (2002),

[...] a Primeira Republica se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação Profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às idéias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista. As concepções emergentes, somadas àquelas do período anterior, configurar-se-iam como matrizes político-pedagógicas de referência ao longo de todo o século XX (MANFREDI, 2002, p. 94).

O projeto educativo dos libertários tinha como eixo central três dimensões que se articulavam entre si: a educação político-sindical; a educação escolar e as práticas culturais de massa. Manfredi (1996) acreditava que a educação político-sindical efetivava-se “por um lado, como engajamento em movimentos e lutas de reivindicações, protestos e resistência, de outro, pela divulgação dos ideais libertários, através de conferências, debates, estudos, que eram promovidos em sindicatos e centros de estudos” (MANFREDI, 1996, p. 24).

Os Centros de Estudos Sociais nada mais eram do que pequenos grupos de libertários que se reuniam com o propósito de divulgar, entre os trabalhadores, os ideais e as propostas anarco-sindicalistas.

Eram criados sem nenhuma formalidade. Bastava uma sala, alguns móveis para abrigar uma pequena biblioteca. Através do intercâmbio direto e coloquial, os membros do centro liam, estudavam e discutiam as principais obras dos grandes teóricos anarquistas europeus; os militantes estrangeiros dirigiam as discussões e se responsabilizavam em contatar as editoras libertárias da Europa para a obtenção dos livros e periódicos (MANFREDI, 1996, p. 24).

Outra importante iniciativa foi a de criação das Escolas Modernas dos grupos libertários. As mesmas eram inspiradas no ideário do grande pedagogo espanhol Francisco Ferrer e pautavam-se na “filosofia educacional que privilegiava a educação integral; na transmissão de uma visão de mundo baseada nos parâmetros das ciências modernas; na educação e o questionamento de todas as formas de opressão e de cerceamento da liberdade” (MANFREDI, 1996, p. 24-25).

Algumas das escolas que foram criadas no Brasil: Escola Nova, fundada em 1909 em São Paulo; Escola Moderna Nº 1, fundada em 1912, São Paulo; Escola Moderna do Ceará, fundada em 1911 em Fortaleza; Escola Moderna Nº 2 fundada em 1912 em São Paulo; Escola Moderna de Petrópolis fundada em 1913; Escola Moderna de Bauru; Escola Moderna de Porto Alegre que funcionava em 1919; Escola Racional Francisco Ferres fundada em 1919 em Belém do Pará; Nova Escola fundada em 1920 no Rio de Janeiro; e, Escola Livre fundada em 1920 pelos Operários em Fábricas de Tecidos de Petrópolis.

Além dessas, outras escolas empregaram métodos semelhantes aos da Escola Moderna, no Brasil, como: a Escola Eliseu Réclus de Porto Alegre; a Escola da União Operária da França; a Escola noturna da Liga Operária de Sorocaba fundada em 1912; a Escola Operária 1º de Maio no rio de Janeiro; a Universidade Popular de Cultura Racional e Científica fundada em 1915, anexa à Escola Nova de São Paulo (oferecia cursos preparatórios para professores); a Escola Joaquim Vicente, fundada em 1920 em São Paulo; a Escola Profissional, fundada em 1920 por iniciativa da União em Fábricas de Tecidos, no Rio de Janeiro; as Escolas para Operárias do *Centro Feminino Jovens Idealistas*, fundadas em 1920; a Escola da Liga da Construção Civil, fundada em 1920 em Niterói; e, o Grupo Escolar Carlos

Dias, "órgão do Sindicato dos Pedreiros, Carpinteiros e Demais Classes dos Trabalhadores em Geral", em Salvador.

No início dos anos de 1920 a repressão ao movimento operário pelo governo de Artur Bernardes atingiu em cheio a base de sustentação das Escolas Modernas. Essas dependiam primariamente de organizações e militantes anarquistas. Na mesma época, em meio a uma campanha de difamação, as autorizações de funcionamento das Escolas Modernas de São Paulo foram cassadas.

Em 20 de março de 1904 foi fundada, no Rio de Janeiro, a Universidade Popular. A mesma não se constituía uma iniciativa exclusiva dos grupos anarquistas do movimento operário-sindical. Manfredi (1996) destaca que ela contou com apoio de muitos literatos e intelectuais anarquistas, mas também faziam parte do grupo alguns intelectuais socialistas. A Universidade Popular tinha como objetivo “ministrar o ensino superior positivo, científico e filosófico ao proletariado, [...] bem como tornar-se um centro de lazer e cultura, congregando os trabalhadores e demais cidadãos interessados, através de caráter literário e artístico” (MANFREDI, 1996, p.25).

Conforme o Jornal “O Amigo do Povo” de São Paulo,

A Universidade Popular, que se dirige a todos os homens de boa vontade, sem distinção de crença ou de partido, tem por fim: fundar um ensino superior metódico para o povo, organizar conferências periódicas sobre os assuntos suscetíveis de interessar aos trabalhadores, fundar um museu social e uma biblioteca, realizar representações de arte social, saraus musicais, festas literárias, excursões científicas, artísticas e expressivas, publicar um boletim que seja órgão de associação, estabelecendo, enfim, um centro popular tendo por fim às vezes o prazer e a instrução – e a união moral entre os cooperadores” (MANFREDI, 1966, p. 64).

Entre os cursos que a Universidade Popular Presidente Roosevelt oferecia, destacavam-se: cursos básicos (alfabetização, português, história, geografia...) cursos de cultura geral: literatura, filosofia, sociologia... Cursos visando uma melhor qualidade de vida (higiene mental, educação sexual...); cursos profissionalizantes: de vendedores (como público alvo os comerciários); e, cursos político-sindicais (economia política, legislação trabalhista, doutrina política).

Para Manfredi (1996)

A proposta anarquista de educação particularmente dos anarco-sindicalistas, articulava as práticas educativas (espontâneas e planejadas), [...] com outras práticas no campo cultural e de lazer, de caráter massivo e popular. Teatros, festivais de músicas e poesias, piqueniques eram constantemente promovidos pelos libertários nos bairros operários dos centros industrializados da época (MANFREDI, 1966, p. 25-26).

O que é importante perceber no projeto educativo dos libertários é seu caráter “globalizante”, sua diversificação, abarcando ao mesmo tempo aspectos culturais, educativos, literários. “A complementaridade entre as atividades planejadas; caracterizando-se como um projeto de educação classista (destinado às crianças, jovens e adultos) voltado para a emancipação político-ideológica e cultural da classe operária” (MANFREDI, 1996, p. 26).

Parece-me que essa idéia de projeto educativo dialoga com o debate e a proposta de *escola desinteressada do trabalho*, de Gramsci. Conforme Nosella (2004),

O interesse de Gramsci para as questões culturais formativas era motivado e orientado, portanto, pela objetiva preocupação de preparar os quadros dirigentes que haveriam de governar o futuro Estado Proletário. Nessa direção, o problema principal, pensava, era formar pessoas de visão ampla, complexa, porque governar é uma função difícil. Uma palavra chave que nesse debate emerge é o termo ‘desinteressado’ (cultura desinteressada, escola e formação desinteressada) que conota horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira. Uma segunda palavra chave é ‘trabalho’, isto é, a cultura, a escola e a formação devem ser classistas, proletárias, do partido-do-trabalho (NOSELLA, 2004, p.42).

Para a pedagogia libertária a educação tem um papel fundamental no processo de construção da liberdade.

Instrução e educação são de fundamental importância para a conquista da liberdade, pois é através da educação – seja a institucional, realizada nas escolas, ou a informal, realizada pela família e pela sociedade como um todo – que as pessoas entram em contato com toda a cultura já produzida pela humanidade. E como a liberdade é um fenômeno social, de cultura, o contato com o produto da civilização é indispensável para sua conquista (GALLO, 1995).

Para Manfredi (1996), os projetos educativos que surgem no período pós 1945 perdem a perspectiva de globalidade e a sua abrangência setorizando e segmentando as práticas e processos educativos (educação escolar x educação não-escolar, educação de base x educação de quadros e educação sindical x educação política). “Estas segmentações acabam também por gerar uma divisão de esferas e responsabilidades, cabendo ao Estado a educação escolar (tanto da criança como dos adultos), aos partidos a educação política e a formação de quadros, enquanto a educação ou formação sindical é de responsabilidade das entidades sindicais e assim por diante” (MANFREDI, 1996, p. 27).

Foi na década de 1940 que a reforma de Capanema, através da promulgação das Leis Orgânicas, que a dualidade nos cursos posteriores ao antigo primário estendeu-se aos recém-criados cursos médios do 2º ciclo.

Para Moraes (1999),

As Leis Orgânicas, em cursos colegiais (subdivididos, por seu turno, em clássico e colegial), de um lado, destinados ao preparo para o ingresso nos cursos universitários e curso normal, curso agrotécnico, curso comercial técnico e curso técnico industrial, também do mesmo nível, de outro, mas que, diferentemente do clássico e científico, não permitiam o acesso a cursos superiores, a não ser pela via de exames de adaptação. A existência dessa separação e do exame de adaptação representam, ao mesmo tempo, o reconhecimento social e legal da sobrevalorização dos conhecimentos de natureza geral, relacionadas às ciências e às artes, e à pouca atenção conferida a esse tipo de conhecimento nos cursos de caráter profissionalizante (MORAES, 1999, p.54).

Com isso,

A criação do hoje denominado “Sistema S”, na mesma época, em resposta ao processo de industrialização e urbanização experimentados pelo país no imediato pós-guerra, acabará por contribuir também para a dualidade acima referida, mas com um elemento a mais: diferentemente dos cursos técnicos criados através das Leis Orgânicas, os quais contemplavam, de alguma forma, conteúdos de cultura geral como parte integrante de sua estrutura, os cursos oferecidos pelo SENAI e SENAC, ainda que oferecessem tais conteúdos, o faziam de forma complementar e com o objetivo de sanar deficiências apresentadas pelos alunos dos cursos de aprendizagem... (MORAES, 1999, p. 54).

Outras experiências significativas que os trabalhadores desenvolveram em projetos de educação surgiram no Brasil no final dos anos 60 e início dos 70. Organizados por sindicatos e algumas ONGs as *Escolas Operárias* iniciam como resistência à ditadura militar e como forma concreta para desenvolver um trabalho político em tempos de repressão. “São iniciativas de trabalhadores que tomam para si a responsabilidade pela formação dos próprios trabalhadores: uma política de ação direta em educação num contexto de ditadura explícita do capital e de repressão aos movimentos sociais” (CNM/CUT Rede Unitrabalho, 1999, p.375).

Desde o final dos anos 70, várias dessas iniciativas reúnem-se sistematicamente através de encontros para troca de experiências e aprofundamentos.

Em 1989, diversas dessas escolas que, ultrapassando aqueles tempos difíceis, haviam se consolidado enquanto escolas operárias, passam a compor o Conselho de *Escolas Operárias* com o propósito de gestar, a partir de suas experiências, uma proposta de educação para cidadãos trabalhadores. Entre as diversas questões debatidas ressaltam-se aquelas relativas a conteúdo, metodologias, formação política, estudo da história e, em especial, o desenvolvimento tecnológico e suas atuais tendências e decorrências para os trabalhadores (CNM/CUT Rede Unitrabalho, 1999, p.375).

No Brasil as Escolas Operárias são as seguintes:

a) Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico-Social (CADTS) de São João de Meriti/RJ: essa escola caracteriza-se em três áreas de atuação: Escola Profissional com cursos profissionais de Mecânica, Elétrica e Gráfica; Educação Geral com cursos de formação geral que compõem a educação básica e atividades culturais (teatro, culinária, serigrafia e pintura); Educação Relacional: cursos, seminários, debates, visitas, etc.

b) Ação Social Técnica (AST) de Belo Horizonte/MG: fundada em 1979 a AST tem como objetivo a formação profissional e política de jovens filhos de trabalhadores e de trabalhadores adultos empregados e desempregados. A escola oferece cursos de Ajustador Mecânico, Torneiro Mecânico, Eletricista Instalador, Comandos Elétricos, Fibras Naturais e Costura. A Escola tem sua origem ligada às formas de mobilização e organização de pessoas da comunidade do bairro onde se localiza, na região industrial de Belo Horizonte.

c) Centro de Trabalho e Cultura (CTC) – Recife/PE: foi criado em 1967 e em 1997 oferecia os seguintes cursos: caldeiraria, Serralheria Industrial, Ajustagem Mecânica, Pneumática, Eletricidade Industrial, Eletrônica e Gráfica. Os cursos são destinados a adolescentes e trabalhadores adultos.

d) Núcleo Nova Piratininga – São Paulo/SP: A iniciativa partiu de militantes dos movimentos populares e sindical e nasceu da junção de algumas experiências educativas de resistência à ditadura de bairros operários de São Paulo. A escola desenvolve formação profissional e formação para a cidadania. Juridicamente a escola surge em 1981. A escola ampliou sua ação e organizou junto com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (na gestão Paulo Freire) um projeto piloto de curso Supletivo Profissionalizante.

e) Centro Profissional de Adolescente (CPA) – São Paulo/SP: foi criado nos anos 70 na Zona leste de São Paulo, seus cursos voltaram prioritariamente ao atendimento de adolescentes pobres, de baixa escolaridade e com problemas de inserção social. É desenvolvido na escola cursos de mecânica geral, serralheria, elétrica, desenho técnico e rotinas de escritório.

f) Aprender Produzir Juntos (APJ) – Teófilo Otini/MG: a escola nasceu em 1984 e foi registrada em 1987, iniciou seus cursos voltados para a lapidação de pedras preciosas e semipreciosas muito comum na região. Outros cursos que a escola desenvolveu foram: serigrafia, alfaiataria, mecânica industrial e outros. Hoje a escola tem dois tipos de estrutura: casa do adolescente que acolhe 620 meninos e meninas; e, Grupos profissionalizantes e produtivos que oferece formação para jovens acima de 15 anos em: marcenaria, mecânica de automóveis, lanternagem, pintura, eletroauto, serralheria, lapidação, joalheria, artesanato de pedra, confecção, serigrafia...

Especificamente no Ramo metalúrgico algumas experiências se destacam. Uma delas é do Sindicato dos Metalúrgicos da CUT do Rio de Janeiro que desenvolve ações de formação profissional através do Colégio Metalúrgico Elpidio Evaristo dos Santos e desenvolve cursos de ensino médio técnico em Eletrônica, Eletrotécnica e Mecânica, além de outros cursos como: informática e de qualificação (elétrica, programas e controle da produção, montagem de equipamentos eletrônicos, administração de compras e suprimentos, administração de almoxarifado e técnica de armazenamento, eletrônica básica...).

Outra experiência no campo da CUT é a Escola José César de Mesquita, em Porto Alegre, que foi criada e é mantida pelo Sindicato dos Metalúrgicos da CUT. Foi reconhecida em 1981 e tem como objetivo “a formação para a cidadania e para o trabalho” e seu projeto político-pedagógico dirige-se fundamentalmente para “os filhos da classe trabalhadora”.

A Escola Mesquita repassou para a Cooperativa de Professores da Grande Porto Alegre – COOPROGRAN a responsabilidade e organização do Ensino Fundamental e Médio e ficou para si a responsabilidade dos cursos técnicos de formação profissional. A Escola oferece cursos técnicos de Mecânica, Eletrônica, Automação Industrial e Informática, todos com direito ao registro no CREA. Além de cursos rápidos como de Pneumática (hidráulica), Eletricidade para Automação, Autocad, Word, Excell, Power Point, HTML, Internet e outros.

A proposta pedagógica da escola toma o “trabalho como princípio educativo e está voltada para a formação de técnicos competentes e críticos, com profundo conhecimento técnico e politicamente comprometidos com a realidade social” (CNM/CUT Rede Unitrabalho, 1999, p.345).

A proposta baseia-se na concepção de que ‘o conhecimento é um processo humano, social’, dirigido à ‘compreensão, organização e transformação de realidades’. Considera o ato educativo como um ato político e emancipador. Nesta perspectiva, a Escola Mesquita constrói seu processo político, pedagógico e administrativo vinculado à realidade social e ao contexto cultural mais amplo. Os conteúdos programáticos privilegiam uma educação de qualidade, o desenvolvimento integral e crítico das pessoas, de seus valores éticos, da sua competência técnica e científica. Contempla também aspectos culturais, desportivos e artísticos, procurando estabelecer relações estreitas entre a escola e a população local. Princípios metodológicos baseados na ação e integração dos sujeitos com o meio sócio-cultural inspiram o Projeto Pedagógico e viabilizam ações concretas do cotidiano escolar (CNM/CUT Rede Unitrabalho, 1999, p.345).

Por fim, as escolas do ramo metalúrgico que foram criadas neste período têm algumas características que considero importante para finalizar esse item. Segundo a pesquisa da CNM/CUT e Unitrabalho publicado em 1999 constata-se que em primeiro lugar há uma concentração grande das escolas do setor metalúrgico na Região Sul do Brasil. Em segundo lugar, essas poucas experiências, principalmente no ramo metalúrgico, encontram grandes dificuldades para a realização de seus objetivos. Sobretudo no que se refere às “condições de funcionamento com qualidade, no que toca a equipamentos, informatização, realização de

estágios, acompanhamento de alunos egressos,...” (CNM/CUT Rede Unitrabalho, 1999, p.351).

A pesquisa da Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT e da Unitrabalho coordenada pela Professora Carmem Sylvia Vidigal Moraes aponta que

Se a maior partes dessas iniciativas têm origem na resistência à ditadura militar, é importante notar que as imposições de uma nova organização do processo produtivo, as mudanças de mentalidade, a queda do valor do trabalho, as inovações tecnológicas e sua aceleração, o elevado custo de investimento em uma formação profissional para os novos padrões tecnológicos, a retração do mercado de trabalho, o desemprego, enfim, tudo o que caracteriza o adensamento da hegemonia do capital está a exigir formas novas de adequação dessas escolas à realidade, para que elas possam sobreviver e levar adiante o seu trabalho político (CNM/CUT Rede Unitrabalho, 1999, p.382-383).

Os diferentes modelos de formação profissional, integrados em diferentes interesses, ocupam lugar de significativa importância, já que acabam incorporando visões e estratégias em relação aos trabalhadores. Conforme a CNM/CUT e Unitrabalho “[...] é de presença recente no movimento sindical brasileiro a preocupação mais sistematizada sobre a formação profissional articulada a um projeto político. Da mesma forma que o movimento sindical, também os movimentos sociais e instituições de educação popular parecem construir uma concepção de educação e formação comprometida com a realização da cidadania, com o direito do trabalhador a uma identidade política” (CNM/CUT Rede Unitrabalho, 1999, p.383).

A pesquisa aponta ainda que as experiências desenvolvidas por esses diversos setores indicam o quanto é importante que todas as frentes sejam ocupadas “para que possam desenvolver uma formação com concepção diferente daquelas que encaram o programa de reestruturação produtiva na perspectiva empresarial, isto é, diferente da lógica da razão instrumental, da lógica do lucro” (CNM/CUT Rede Unitrabalho, 1999, p.384).

5. O CONTEXTO NO SURGIMENTO DO PROGRAMA INTEGRAR

No início do item 3, do Capítulo I, o metalúrgico aposentado Philadelpho Braz afirma que “a manipulação do aço pelo homem é uma coisa que dá prazer, porque você monta um negócio e fala: eu que fiz”. É provável que o aprendizado do Philadelpho tenha se dado na produção, mexendo com o equipamento após algumas orientações de trabalhadores mais experientes. Philadelpho começou a trabalhar em uma metalúrgica em 22 de setembro de 1940 (CNM/CU & Museu da Pessoa, 1999, p.36). As mudanças que aconteceram no mundo do trabalho após esse período geraram grandes transformações, e também um grande salto tecnológico através da automação, da robótica e da microeletrônica.

Segundo Ricardo Antunes (2003) as mudanças foram tão intensas que a classe-que-vive-do-trabalho acabou por sofrer uma crise com repercussão na sua subjetividade, afetando a sua forma de ser. As conseqüências dessas mudanças deram-se através da expansão do desemprego chamado estrutural e uma fragmentação da classe trabalhadora.

O Brasil enfrentou, nos anos de 1990, grandes transformações que atingiram também a América Latina. Parte dessas mudanças aconteceu, por um lado, através do receituário neoliberal que aliou as privatizações, a política de estado mínimo e abertura desenfreada; e por outro, a modernização das empresas através da reestruturação produtiva. O resultado dessas mudanças materializou-se através da geração de um número muito grande de desempregados, vários problemas sociais, principalmente nos grandes centros urbanos, e a redução cada vez maior da força dos trabalhadores em seus sindicatos e organizações representativas.

O movimento sindical, que viu com a democratização do país a possibilidade de uma maior organização e ação efetiva após os anos duros do regime militar, se deparou com a baixa taxa de sindicalização que teve entre os anos de 1992 e 2002 uma queda de quase 18%, acompanhada da mesma queda em outros países do mundo. Com isso, o debate que acontecia nos encontros, congressos e plenárias organizadas pelo movimento sindical procurava encontrar alternativas de organização e luta para manter-se efetivamente representativo e

atuando na luta pela melhoria nas condições de vida da classe trabalhadora. Como vimos, Ricardo Antunes (2000) chamou a atenção para o fato de que os sindicatos foram forçados a assumir uma posição mais defensiva e voltada a ações imediatas, abandonando por vezes seus traços anticapitalistas, lutando agora para manter o direito ao trabalho.

No Capítulo III percebemos um processo de disputa histórica entre a educação na concepção de um projeto das elites, e um projeto de educação na ótica dos trabalhadores. Ao resgatarmos o processo de educação profissional, que foi desenvolvido para os trabalhadores, nos deparamos com a situação da quase ausência de projeto educacional no governo de Getúlio Vargas (Cunha, 2000), incluindo nisso vários interesses conflitantes entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho.

Em janeiro de 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, representando a principal agência nacional de formação profissional. O Senai conseguiu, rapidamente, o reconhecimento das industriais e do governo, principalmente pelas exigências da conjuntura do pós-guerra. Vem carregado de conteúdos e conceitos ideológicos que favorecem o capital. Como diz Manfredi (2002) o projeto de construção do Senai “[...] parte da estratégia empregada pelos industriais paulistas para disciplinar o trabalhador brasileiro e garantir a paz social, alicerçando-se nas premissas de colaboração entre o capital e o trabalho...” (MANFREDI, 2002, p. 182).

Nos anos de 1960 e 1970 o Brasil passou a ser marcado pela concepção de que a educação deveria vincular-se aos planejamentos econômicos globais. Como resultado disso, a Teoria do Capital Humano procurou responder ideologicamente a essa possibilidade, buscando transformar a educação em determinante para o desenvolvimento econômico da nação.

Nos anos de 1990 a ofensiva neoliberal avançou em várias áreas, incluindo a educação. As mudanças aplicadas pela ação governamental no setor educacional procuraram garantir maior ação dos espaços privados. Busca-se o discurso da qualidade para substituir a idéia da democratização e com isso, a gerência da educação refletiu um novo tecnicismo, reduzindo questões de ordem política à esfera técnica.

Os padrões de produção industrial marcaram o final dos anos de 1990 com a idéia de uma adequação aos novos requisitos exigidos pelos trabalhadores: a competência profissional.

O governo brasileiro então desenvolveu, através de políticas de formação profissional, um conjunto de ações que procuravam ‘qualificar o trabalhador para os novos tempos’.

Concluída essa retomada, passarei agora aos objetivos do presente trabalho: analisar a ação dos trabalhadores metalúrgicos da CUT na Educação Profissional a partir da experiência do Programa Integrar. Para isso, busco em um primeiro momento a criação do Sistema Público de Emprego no Brasil e a criação do Fundo de Amparo ao Trabalhador, que apesar de ser contraditório à proposta de organização do Programa Integrar, pois se construíram pela lógica do neoliberalismo no Brasil e de seus governos, foram os espaços encontrados pelos metalúrgicos para iniciar o processo de desenvolvimento do programa de formação.

5.1 SISTEMA PÚBLICO DE EMPREGO NO BRASIL E A CRIAÇÃO DO FUNDO DE AMPARO AO TRABALHADOR – FAT

Agora melhorou bastante o modo de trabalhar. O serviço é melhor, com mais facilidade, mas técnica. O nosso era um serviço mais braçal. Naquele tempo é que se começou a cuidar das ferramentas, a arrumar as ferramentas, ter almoxarifado com ferramentas próprias para o serviço e máquinas apropriadas. Naquele tempo, para fazer uma chaveta era preciso ir para a máquina e fazer uma chaveta. Hoje tem máquina especial para fazer chaveta, fazer engrenagem, tudo. *Severino Feliciano dos Santos*; (Memórias do Trabalho CNM/CUT & Museu da Pessoa, 1999, p.71).

Em 17 de junho de 1948, em São Francisco / EUA, a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho – OIT adotou diversas proposições relativas à organização do serviço de emprego. No primeiro artigo explicitou que:

Cada membro da Organização Internacional do Trabalho para a qual a presente convenção está em vigor deve manter e cuidar de que seja mantido um serviço público e gratuito de emprego; A tarefa essencial do serviço de emprego deve-se realizar, em cooperação, quando necessário, com outros organismos públicos e privados interessados, a melhor organização possível do mercado de emprego como parte integrante do programa nacional destinado a assegurar e a manter o pleno emprego, assim como a desenvolver e a utilizar os recursos produtivos (Convenção n. 88 OIT).

O Brasil, como País membro da OIT e signatário da resolução, criou apenas em 1975 o Sistema Nacional de Emprego – SINE em pleno regime militar. Esse foi o primeiro passo para a formação de um sistema público de emprego no Brasil, com o objetivo de atender aos interesses econômicos da época. Para o DIEESE, os objetivos dos SINE “eram organizar e estimular o mercado de trabalho, produzindo indicadores e procurando adequar oferta e demanda de trabalho, através da intermediação da mão-de-obra, além de elevar o nível de qualificação profissional da força de trabalho” (DIEESE, 2001, p. 264).

Nos últimos 30 anos, a questão do desemprego tem acometido sistematicamente as sociedades capitalistas desenvolvidas. Para Dedeca; Barbosa e Moretto (2007) “a recorrência de tal problemática ocasionou o estabelecimento de estratégias nacionais de progressiva qualificação dos sistemas públicos de emprego, que tem absorvido mudanças institucionais importantes”. Uma das características desse processo têm sido a maior integração e articulação das políticas de mercado de trabalho e das funções básicas do sistema: seguro-desemprego, intermediação da mão-de-obra e a qualificação profissional (DEDECCA; BARBOSA & MORETTO, 2007, p. 15).

Para os autores, a política de emprego passa a depender da estratégia de desenvolvimento econômico do país. Isso inclui a definição dos setores econômicos estratégicos, o padrão de inserção externa, o papel do Estado nos investimentos em infraestrutura nos incentivos ao sistema nacional de inovação e no financiamento dos gastos sociais. Sobre o *Sistema Nacional de Inovação* é importante destacar que o mesmo foi aprovado pelo Congresso Nacional Brasileiro através da Lei 10.973 em dezembro de 2004 e dispõe sobre incentivos à inovação e a pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. O objetivo do novo mecanismo foi de fortalecer a interação entre as instituições de pesquisa, desenvolvimento e inovação e a indústria, a partir de um planejamento de longo prazo que mobilize a sociedade em prol do avanço industrial e tecnológico do país.

Nos países desenvolvidos surgiram, num primeiro período, iniciativas isoladas, que buscavam contornar as primeiras aparições do desemprego de massa durante as primeiras décadas do século XX. Em um segundo período, no pós Segunda Guerra Mundial através da “estruturação de sistemas públicos de emprego nacionais voltados para a concessão do seguro-desemprego e a intermediação de mão-de-obra”. A estas iniciativas se agregariam paulatinamente “as ações no campo da qualificação profissional”. E o terceiro período, que pode ser demarcado como tendo início nos meados da década de 1970 e vem até os dias

atuais. Nesse período “as mudanças na orientação das políticas de mercado de trabalho são acompanhadas pelas transformações no perfil do emprego e do desemprego” (DEDECCA; BARBOSA & MORETTO, 2007, p. 17).

O financiamento das políticas de mercado de trabalho em alguns países desenvolvidos destacou a diferença a partir do gasto em relação ao percentual do PIB. Na Europa continental, as despesas médias correspondem a 2,5% do PIB, com níveis um pouco superiores na França (2,85%) e na Alemanha (3,46%). “Nos Estados Unidos gasta-se pouco mais de 0,5% do PIB com as mesmas políticas, situando-se a Inglaterra num patamar de 0,9% do PIB. Pode-se falar de um padrão anglo-saxão de políticas menos universais, mais segmentadas e focadas, já que o volume dessas despesas na Austrália e no Canadá mal supera a casa de 1%” (DEDECCA; BARBOSA & MORETTO, 2007, p. 25).

Em % do PIB	EUA	R. Unido	França	Alemanha	EU
Intermediação de mão-de-obra	0,04	0,34	0,25	0,28	0,2
Políticas Ativas ⁵	0,12	0,18	0,84	0,86	0,7
Formação	0,05	0,14	0,31	0,4	0,28
Políticas passivas ⁶	0,37	0,37	1,77	2,31	1,44
Total	0,53	0,89	2,85	3,46	2,34

Para os autores

Ainda que se possa alegar que os níveis de desemprego sejam mais elevados nos países europeus – a taxa de desemprego nessa região é cerca de 50% maior que nos Estados Unidos -, exigindo um maior volume de gastos, não se deve esquecer que o percentual aplicado a essas políticas é cinco vezes maior na União Européia. Ou seja, os países da Europa continental vêm nas políticas de mercado de trabalho uma forma de impedir uma flexibilização generalizada, ou ao menos de controlar o alcance desse processo (DEDECCA; BARBOSA & MORETTO, 2007, p. 26).

⁵ As **ações ativas** compreenderiam um amplo conjunto de políticas endereçadas a melhorar o acesso do desempregado ao mercado de trabalho, às ocupações e ao desenvolvimento de habilidades a ela relacionadas, assim como subsídios ao emprego.

⁶ As **medidas passivas** cobririam os gastos com benefícios aos desempregados e programas de aposentadoria do trabalhador.

Como vimos no início deste capítulo, a convenção n. 88, da Organização Internacional do Trabalho – OIT deu um grande impulso à constituição dos Serviços Públicos de Emprego na maioria de seus países membros.

O Brasil passou a desenvolver programas e ações de Serviços Públicos de Emprego tardiamente. Para Remigio Todeschini (2007),

As leis já declaravam, desde a Constituição de 1934, a proteção aos desempregados sem justa causa. A Constituição de 1946 inscreveu a assistência aos desempregados no título V da Ordem Econômica e Social. Nos anos 1940, criou-se uma estrutura paralela de educação profissional, financiada pelo Estado e posta sob a administração dos empresários dos setores da indústria e do comércio, voltada à aprendizagem profissional dos jovens e à qualificação dos trabalhadores desses setores (SENAI e SENAC). Somente 20 anos mais tarde é que a Lei 4923, de 1965, normatizou o auxílio desemprego para os desempregados por motivo de fechamento parcial ou total de uma empresa de forma restritiva (TODESCHINI, 2007, p. 66).

Com o decreto 76.409 de outubro de 1975 o Brasil iniciou sua experiência na intermediação da mão-de-obra, isso quase 30 anos depois da Convenção da OIT. “Com a Constituição Federal de 1988, o Programa de Integração Social (PIS) e o PASEP (para servidores públicos), ambos criados em 1970, foram a pedra angular para a criação do Fundo de Amparo ao Trabalhador e para a institucionalização do conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador – CODEFAT” (TODESCHINI, 2007, p. 66).

A Declaração sobre Desenvolvimento Social e o Programa de Ação da Cúpula de Copenhague, em 1995 estabeleceu várias metas para que os países signatários procurassem atender, entre elas a meta três em que os países devem ‘adotar a meta de pleno emprego como prioridade das políticas econômicas e sociais’. “O Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT é um fundo especial, de natureza contábil-financeira, vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, destinado ao custeio do Programa do Seguro-Desemprego, do Abono Salarial e ao financiamento de Programas de Desenvolvimento Econômico” (BRASIL, 2008). A lei que instituiu o FAT também criou o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador o CODEFAT, órgão colegiado, de caráter tripartite e paritário e composto por representantes dos trabalhadores, dos empregadores e do governo atuando como gesto do FAT.

É importante destacar que o programa do seguro-desemprego é responsável por um tripé das políticas de emprego:

Benefício do seguro-desemprego: promove a assistência financeira temporária ao trabalhador desempregado, em virtude de dispensa sem justa causa; Intermediação de mão-de-obra: busca recolocar o trabalhador no mercado de trabalho, de forma ágil e não onerosa, reduzindo os custos e o tempo de espera de trabalhadores e empregados. Qualificação social e profissional: visa a qualificação social e profissional de trabalhadores, certificação e orientação do trabalhador brasileiro, com prioridade para as pessoas discriminadas no mercado de trabalho por questões de gênero, raça/etnia, faixa etária e/ou escolaridade (BRASIL, 2008).

O Codefat passa, a partir dos anos de 1990, a definir um conjunto de resoluções que foram orientando as diversas políticas de emprego e o próprio sistema público de emprego no Brasil. A Constituição Federal de 1988 define no Art. 239 a destinação de 40% de seus recursos para o Banco Nacional de Desenvolvimento Social – BNDES, especificamente para investimentos no setor produtivo. Outra parcela do recurso é destinada para a assistência aos desempregados e para o abono salarial. Para Todeschini (2007) “as leis 7.998/90 e 8.900/94 definiram as ações do Programa de Seguro-desemprego, prevendo orientação, recolocação e qualificação, para auxiliar os trabalhadores na busca de emprego, fortalecendo, assim, os Serviços Públicos de Emprego”. Entre os anos de 1995 e 1996, diversas resoluções do Codefat reforçaram a gestão participativa dos estados e municípios com a criação das Comissões Estaduais e Municipais de Emprego (TODESCHINI, 2007, p. 67).

No âmbito do Ministério do Trabalho em 1995 foi elaborado o documento chamado “Questões críticas da Educação Brasileira”, que define a estratégia para a atuação Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria – PACTI e do Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade – PBQP na área educacional. O documento destaca um conjunto de questões que considera críticas e que “emergem do debate recente sobre a importância estratégica da Educação numa economia mais globalizada e mais competitiva” (BRASIL, 1995, p. 5).

O documento aponta ainda a desvantagem do Brasil em comparação aos outros países desde a escola elementar até o ensino superior, mesmo em relação a países com nível de renda per capita semelhante. Conforme o documento,

A modernização, hoje, se comparada ao ciclo anterior, implica em impactos muito maiores sobre os perfis educacionais da mão-de-obra, principalmente ao nível do chão-de-fábrica. [...] Observa-se uma conjunção de novas formas de automação com novas formas de organização, que tornam a produção mais integrada e mais flexível. Esta é a essência das novas formas de produzir. A capacidade de inovação tecnológica e gerencial (capacitação tecnológica) e a formação de redes de parcerias entre empresas passaram a ser os fatores preponderantes para a competitividade (BRASIL, 1995, p. 5).

Um dos diagnósticos apontados pelo documento diz que:

O melhor desempenho da força de trabalho diz respeito principalmente ao conhecimento mais amplo do processo produtivo, ao grau de abstração das novas tarefas, a relação de trabalho mais cooperativas e, portanto, ao uso de habilidades intelectuais que são produtos da Educação Geral, ou seja, do conjunto de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento que compõe os currículos do ensino regular, voltado para o desenvolvimento pleno das capacidades/potencialidades dos indivíduos (BRASIL, 1995 p. 7).

O mesmo documento aponta para a concepção da ‘produção moderna’ e afirma que a mesma implica em uma visão e tratamento articulados das questões sociais e econômicas e de aspectos da infra-estrutura, como pré-condição ao ‘sucesso de um projeto de reestruturação produtiva’. Pois “se a meta é uma maior produtividade sistêmica, o que se deve buscar, no que se refere à Educação, é a elevação do nível de escolaridade da população como um todo, e não apenas daqueles que estarão mais diretamente envolvidos com as novas tecnologias. A crise educacional brasileira afeta a economia como um todo, e desta perspectiva deve ser enfrentada” (BRASIL, 1995, p.7).

O documento destaca ainda, “os pontos mais críticos no panorama da Educação brasileira”. Dispensarei atenção especificamente a três elementos presentes no documento: o primeiro é sobre o papel das Instituições de Formação Profissional, o segundo sobre a participação dos Sindicatos de Trabalhadores e o terceiro sobre a participação dos Empresários.

Primeiro, o documento aponta que as instituições de formação profissional estão procurando rever seus objetivos e metas face ao novo contexto da produção industrial. “Ainda se percebe alguma dificuldade na redefinição do papel dessas instituições quando se indaga, o que fazer com os alunos com escolaridade insuficiente. É nesse contexto que propõem novas

formas de articulação com os sistemas públicos de ensino, de modo a garantir que seus egressos tenham a base de Educação geral adequada ao processo de qualificação profissional”. Segundo, quanto a participação dos sindicatos de trabalhadores, o documento destaca que os sindicatos participam cada vez mais do debate educacional. “Em relação à crise da Educação, pretende-se a maior participação das comunidades, dos segmentos organizados da sociedade, principalmente os sindicatos dos trabalhadores, buscando maior transparência e efetividade na gestão dos sistemas educacionais”. O terceiro elemento, sobre a participação empresarial. O documento destaca que o setor empresarial ocupa ‘posição privilegiada no que se refere à questão da relação entre escolaridade e qualificação da força-de-trabalho.’ Neste sentido os empresários desempenhariam um papel importante no esforço de elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores (BRASIL, 1995, p. 24-26).

Em 1996 o Ministério do Trabalho cria a Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), e com isso passa a ocupar um plano de destaque em grandes projetos de educação profissional, desde a criação do Senai em 1942.

A Sefor recebe as seguintes atribuições:

[...] realizar estudos objetivando a formulação de políticas e diretrizes nas áreas de educação profissional; promover a execução de programas de educação profissional de acordo com as necessidades do mercado de trabalho; estudar, analisar, orientar, coordenar e supervisionar as atividades relacionadas com a formação e o desenvolvimento profissional para o mercado de trabalho; promover a articulação, no campo da educação profissional, com as secretarias do trabalho dos estados, municípios, os conselhos estaduais e municipais do trabalho, as instituições de formação profissional e as escolas técnicas; fomentar a execução de ações na área de educação profissional, em articulação com empresários e organizações não-governamentais (CUNHA, 2001, p. 146-147).

Com isso a SEFOR desenvolve amplo debate sobre a educação nacional e neste sentido envolvem instâncias governamentais, universidade, entidades representativas dos trabalhadores e dos empresários e organizações educativas ligadas à educação de jovens e adultos. Como vimos, as bases do novo projeto foram elaboradas a partir de um diagnóstico crítico das atuais condições e carência da educação escolar em geral e do ensino profissional em particular (BRASIL, 1995).

Com essas atribuições, e os recursos oriundos do FAT, a SEFOR passou a ter uma capacidade de programar as políticas do governo incomparavelmente superior a tudo o que o Ministério do Trabalho fizera no passado. Para Cunha (2001) a Secretaria baseou sua atuação não na orientação da formação profissional de cursos disponíveis no mercado, mas sim orientada pela demanda do setor produtivo, tentando com isso reunir os interesses e necessidades de trabalhadores, empresários e comunidades. Instituiu também o conceito de ‘planejamento com foco na demanda’ oposto do que existia que era o ‘foco na oferta’ (CUNHA, 2001, p. 148).

Cunha (2000) chama a atenção ainda que a SEFOR pretendia inicialmente obter a adesão preferencial do “Sistema S”, especialmente do Senai e do Senac que, no entanto, recusaram-se em razão da definição prévia de suas *missões*, que não priorizavam os mesmos destinatários. Diante disso, a SEFOR optou por induzir as secretarias estaduais e municipais do trabalho, a organizarem os planos de qualificação, além desses, foram realizadas parcerias com organizações não governamentais, sindicatos de trabalhadores, fundações, universidades e outras entidades com o mesmo propósito (CUNHA, 2000, p. 234-235).

Para Prestes (2006) ao mesmo tempo a política da SEFOR vai coincidir no Brasil com uma postura de defesa por parte dos sindicatos de uma política de formação com o objetivo de melhorar as condições de trabalho e como ‘um meio para a participação coletiva dos trabalhadores diante das transformações técnicas e organizacionais das instituições empregadoras’.

A formação passa, inclusive, a ser defendida tanto pelo governo como pelos sindicatos ‘como um direito social’. Em realidade, naquele contexto de mudanças, o trabalhador, vivenciando situações de fragilidade e de temores, sem brechas para a mobilização coletiva, parecia não encontrar outras alternativas para permanecer no cenário político, senão o de aceitar negociar com os patrões e com o próprio Estado, na definição das políticas trabalhistas. A organização paritária, vista como ‘matriz neocorporativa’ (In Fidalgo, 1999) e envolvendo o Estado, o Capital e o Trabalho, na construção de um novo pacto, passa a ser considerada como um dos mais importantes mecanismos para as definições e aplicações de políticas trabalhistas e econômicas, através da utilização da lógica e do consenso (PRESTES, 2006, p. 120).

A SEFOR contou com a possibilidade de montar uma rede com cerca de 20 mil entidades que atuam na educação profissional, em todo o país. Até o fim de 1998 já haviam

sido cadastradas 14 mil dessas entidades. Havia a intenção, por parte da SEFOR, de apoiar a criação dos *Centros Públicos de Educação Profissional*. Esses centros públicos deveria desenvolver atividades destinadas a trabalhadores em qualquer grau de escolaridade, para desempregados e inseridos no mercado informal, especialmente em condições de trabalho precário.

Segundo Cunha (2000) o apoio do governo aos centros públicos de educação profissional não evidenciava se era por inspiração direta do projeto de LDB da Câmara e que foi rejeitado pelo MEC, preferindo o projeto do Senador Darcy Ribeiro, ou ainda se por inspiração da CUT que participava de um grupo de diálogo composto pelo Ministério da Educação, CUT, Força Sindical, Central Geral dos Trabalhadores, Confederação Nacional da Indústria, Confederação Nacional da Agricultura, Confederação Nacional do Comércio, Confederação Nacional dos Transportes, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, Associação Brasileira de Organizações não Governamentais, Fundação Educacional do Distrito Federal (CUNHA, 2000, p. 235).

Se a criação dos centros públicos aconteceu por influência da CUT é importante perceber que a Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT aprova uma resolução ainda em 1995 no 3º Congresso dos Metalúrgicos, onde aponta a necessidade de criação dos centros. No congresso foram chamados de centros de formação profissional com caráter tripartite (CNM/CUT, 1995, p.40).

A política de qualificação profissional no Brasil, organizada em 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso, através do Ministério do Trabalho e Emprego é consumada através do Plano Nacional de Qualificação Profissional – PLANFOR. Para Prestes (2006) o PLANFOR “tornou-se uma das políticas mais polêmicas em adoção no país, na conteslação das políticas sociais dirigidas para os trabalhadores de baixa escolaridade e renda” (PRESTES, 2006, p. 112).

Ainda para Prestes (2006), um dos motivos que acarretou no desenvolvimento do PLANFOR, esteve alicerçado no contexto econômico em que o trabalho se tornou dispensável e o desemprego se ampliou. Desta forma o medo se coletiviza. Para a autora, a fundamentação central de que a qualificação deve ser vista como possibilitadora de trabalho, de combate à pobreza e as injustiças sociais, também como facilitadora da integração social do trabalhador.

Esta concepção está fundamentada na *Teoria do Capital Humano* que como vimos no item 4.1 se constitui como referencial capaz de transformar a educação em determinante do desenvolvimento econômico da nação e como fator de distribuição de renda.

Com isso, do ponto de vista do Ministério do Trabalho,

A qualificação era entendida como ‘recuperação e valorização da competência profissional do trabalhador’, tanto no plano da competência técnica, como nas questões relacionadas à cidadania, integrando-se a propostas de alfabetização de jovens e adultos (na época, também incluídas no financiamento dos programas de qualificação). A qualificação, aliada à escolaridade e articulada a uma política de trabalho e renda, passaria a ser, segundo o Planfor, de interesse da empresa, dos trabalhadores e da sociedade como um todo. A idéia seria ‘modernizar as relações capital-trabalho’ e ‘resgatar a dívida social com o trabalhador’, propiciando-lhe direitos de cidadania historicamente negados pela própria sociedade (PRESTES, 2006, p. 120-121).

Para Manfredi (2002), o PLANFOR previa como linhas programáticas, o desenvolvimento de estratégias formativas destinadas à qualificação/requalificação dos trabalhadores jovens e adultos e à sua formação continuada, buscando superar a visão predominante de ‘treinamento’.

Quanto a concepção e ao conteúdo dessa Educação Profissional, há em tal projeto (Planfor) a negação da dicotomia entre Educação Básica e Educação Profissional e da sobreposição ou substituição da segunda pela primeira. O entendimento de que a formação profissional deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos básicos, específicos e de gestão, voltados para o desenvolvimento plural do indivíduo, e o reconhecimento e a valorização dos saberes adquiridos por meio das experiências de trabalho, e seu credenciamento garantindo a possibilidade de reingresso no sistema educacional formal (MANFREDI, 2002, p. 116).

A política de emprego e renda no Brasil, organizada pelo Ministério do Trabalho, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso integrou diferentes programas e projetos. O PLANFOR tornou-se um dos projetos prioritários com foco na “empregabilidade e oferta de educação profissional”. Para isso procurou seguir o exemplo do que já ocorria na Europa, principalmente na Espanha em que o governo tornou-se parceiro tanto de empresários como de organismos de representação de trabalhadores (sindicato, associações, universidades e ONGs). Com isso, “as entidades foram consideradas co-responsáveis pela execução dos

programas, através de sua participação no Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador - CODEFAT, com o objetivo de pôr em prática as suas amplas propostas políticas de atender as necessidades do mercado e do trabalhador brasileiro, simultaneamente” (PRESTES, 2006 p. 117-118).

Grande parte das atividades de qualificação, oferecidas pelo PLANFOR, visaram ocupações tradicionais, aquelas que exigiam pouca escolaridade, ou para o mercado informal, como cabeleireiro, cozinheiro, vigilante, mecânico de automóveis, garçons, etc. Contraditoriamente, a política de qualificação profissional expressa no documento “*Educação Profissional – Formando o cidadão produtivo*”, considera que o novo perfil do trabalhador brasileiro necessita que o mesmo tenha a formação geral ampla e sólida nas novas bases tecnológicas; que o mesmo deve saber aprender; trabalhar em equipe; ter capacidade de autogestão e de resolução de problemas. Para isso a Educação Profissional deveria focar-se na empregabilidade; na cidadania e na competência; ser complemento (e não substituto) da escolaridade básica; e ser um componente de novo padrão nas relações capital-trabalho - a Educação Profissional como instrumento de negociação coletiva. (BRASIL, 1996). Essa justificativa está expressa na concepção de que a nova empresa exige que o trabalhador não apenas saiba fazer, mas é preciso também ‘conhecer’ e, acima de tudo, saber aprender.

Os cursos propostos pelo Ministério do Trabalho tinham as bases organizadas de forma modular e eram voltados para o desenvolvimento de habilidades básicas que contemplariam: o domínio funcional da leitura, escrita e cálculo, raciocínio, capacidade de abstração, relacionamento, comunicação e outros componentes exigidos para trabalhar e viver na sociedade moderna. Habilidades específicas, relacionadas a atitudes, conhecimentos técnicos e competências demandadas pelas diferentes ocupações do mercado de trabalho; e por fim, as habilidades de gestão que compreendiam as competências de autogestão associativas e de empreendimento, fundamentais para a geração de trabalho e renda e para a construção da empregabilidade (BRASIL, 1996).

Os mecanismos de implementação do PLANFOR foram os Plano Estaduais de Qualificação – PEQs, que deveriam oferecer a Educação Profissional para desempregados, beneficiários do seguro-desemprego e outras populações em risco ou desvantagem social e a gestão ficaria a cargo das Secretarias Estaduais de Trabalho, com a supervisão das Comissões Estaduais e Municipais de emprego. Para a implementação dessas políticas os PEQs deveriam

mobilizar um grande número de entidades executoras públicas e privadas, e definir os programas com foco no público-alvo e no mercado local (BRASIL, 1996).

Cunha (2000) destaca que o PLANFOR considera-se um dos programas mais avaliados de todo o governo Federal, quer seja por órgão internos (Ipea), quer seja por entidades externas ao governo como Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho – Unitrabalho e o Fórum permanente das relações Universidade-Empresa – Uniemp (CUNHA, 2000, p. 240).

Sobre os procedimentos de avaliação no governo de Fernando Henrique Cardoso Prestes (2006) destaca que

[...] a avaliação ganhou relevo, especialmente a avaliação institucional e educacional. Se, por um lado, os procedimentos avaliativos passaram a ser vistos como um mecanismo estratégico na ‘disseminação de valores e finalidades de mercado’ e, portanto, capazes de apoiar e favorecer os resultados e os produtos de ações gestadas e controladas pelo Estado; por outro, existem os que entendem a avaliação numa perspectiva emancipatória, indutora de desenvolvimento, mudanças e transformações de políticas institucionais e de promoção de atores nelas envolvidos. (PRESTES, 2006. p. 122).

Prestes (2006) aponta que o PLANFOR, como política de governo, cumpria um papel estratégico, ‘na disseminação das concepções e lógicas de natureza valorativas e/ou axiológica e operacional’. Entretanto, “no contexto da redefinição de posturas éticas do Estado, à medida que o governo expõe à sociedade suas políticas em processo para serem acompanhadas e avaliadas, estas passam a ser vistas como um ato democrático de prestação de contas ou como comprovação – ou não – dos recursos públicos que são destinados para benefício da coletividade”. (PRESTES, 2006, p. 122).

As estratégias metodológicas adotadas nos processos avaliativos do PLANFOR concentravam-se, “majoritariamente, no método quantitativo e as interpretações e análises dos resultados, sem considerar as teias de relações e inter-relações do entorno social que referendam o espaço onde atuam: um mundo social caracterizado por diferentes interfaces, todas elas estabelecendo, entre si, íntimas conexões” (PRESTES, 2006. p. 123).

Contra-pondo-se às críticas recebidas, os organizadores do PLANFOR argumentavam que

O papel da política de qualificação do trabalhador era possibilitar aos trabalhadores pobres – desempregados, jovens, idosos, mulheres e negros e que nunca tiveram oportunidade de serem qualificados ou requalificados – uma oportunidade de ‘empregabilidade’, seja para permanecer no trabalho, seja para construir novas formas de produção diante de um mundo de trabalho em reconfiguração e que exige escolaridade, qualificação, conhecimentos e informação. (...) era um programa que se justificava na prática, na realidade e nas necessidades concretas das situações de vida e trabalho das populações com pouca ou nenhuma escolaridade, desempregadas ou em risco de perder o emprego (PRESTES, 2006 p. 121).

O discurso reinante nos anos 90 apontava que o Brasil tinha um enorme obstáculo a vencer - qualificar os trabalhadores para assegurar empregos de qualidade e garantir o sucesso do processo de modernização produtiva. Neste aspecto Costa resgata que Vieira & Alves (1995), apontaram que a qualificação profissional no Brasil enfrentava os seguintes pontos de estrangulamento:

Os baixos níveis de escolaridade dos trabalhadores, que têm em média 5,2 anos de estudo; o grande número de jovens egressos, a cada ano, do sistema educacional, com preparo inadequado para enfrentar as exigências do mercado de trabalho; a desatualização e ineficiência do sistema de formação profissional para atender com rapidez às mudanças tecnológicas e gerenciais; a inexistência de metodologias (já testadas) de ensino adequadas às novas necessidades do setor produtivo e ao perfil educacional desejado do trabalhador; e, a inexistência do componente de qualificação profissional na política pública de combate ao desemprego (COSTA, 2006, p. 138).

Prestes (2006) salienta que os críticos dessa política argumentam primeiramente a forma como era oferecida essa qualificação, que não assegurava a inserção e permanência do trabalhador no mercado de trabalho. Segundo, que essa política contribuía para formar cidadãos passivos e não mais trabalhadores, e terceiro que a qualificação oferecida pelo PLANFOR era ineficaz pela forma como eram conduzidas e articuladas suas atividades de qualificação profissional com outras políticas de educação formal e por reduzir seu foco de atendimento às necessidades do mercado de trabalho e à lógica empresarial (PRESTES, 2006 p. 121).

As ações de qualificação no período do PLANFOR contaram com muitos recursos e rápida expansão. Para Antonio Almerico Biondi Lima (2007) apesar de certos avanços, como a ampliação do conceito de entidade executora de ações de qualificação e, de certa forma, a manutenção da ‘vida’ das comissões de emprego, o plano não alcançou os seus objetivos, esgotando-se em várias dimensões. Na dimensão Política as ações de qualificação eram vistas como parte de um programa conjuntural e não como política permanente, na qual o direito à qualificação é um princípio. Junto a isso a priorização das pessoas com maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho era relativa, pois os reclames da reestruturação produtiva apontavam para o atendimento de pessoas já empregadas, com maior escolaridade e renda. Do ponto de vista da dimensão conceitual houve um abandono da categoria ‘trabalho’ e da perspectiva ‘trabalho como princípio educativo’ além do que o não acolhimento da qualificação como uma relação social, conflituosa, configurando relação de poder no local de trabalho, que é fundamental ser negociada entre trabalhadores e empresários. Na perspectiva institucional a definição dos papéis dos atores sociais e do Estado eram confusas, causando dispersão de recursos e superposição de ações isso também levava a alguns privilégios para determinadas entidades executarem o programa. Da perspectiva pedagógica o programa teve baixa qualidade dos cursos e secundarização das questões metodológicas com pouca ênfase na elevação de escolaridade. (LIMA, 2007, p. 69 a 71).

5.2 EXPECTATIVAS E OBJETIVOS COM O PROGRAMA INTEGRAR.

Entre os anos de 1994 e 1995 a Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT – CNM/CUT encaminhou um processo de revisão em sua política de formação. Naquele momento duas experiências de educação foram avaliadas: a primeira foi o Programa de formação de Dirigentes em Reestruturação Produtiva e Ação Sindical, a segunda foi um curso de curta duração que vinha sendo realizado na área da matemática e controle de medidas, voltado aos desempregados. Esse último em dezembro de 1994, já com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT em São Paulo.

Os cursos tiveram como principal referência a primeira experiência de formação desenvolvida pelo então Departamento Nacional dos Metalúrgicos⁷ da CUT, através de um convênio de cooperação com os metalúrgicos italianos vinculados à Federazione Impiegati Operai Metallurgici – FIOM, filiada a Confederazione Generale Italiana del Lavoro-CGIL.

Os cursos de sensibilização seguiram, em linhas gerais, essa primeira matriz de elaboração e de formação. O fio condutor da experiência continuou sendo a análise das novas formas de organização da produção e do trabalho implementadas pelas empresas a partir da segunda metade dos anos 80: a fábrica racionalizada, com um novo jeito de produzir, sob a lógica da integração e da flexibilidade (CNM/CUT, 1997, p.8).

A continuidade do convênio de cooperação com a Federação dos Metalúrgicos da Suécia levou a CNM/CUT a propor o desdobramento do programa num curso de aprofundamento dos temas trabalhados na fase de sensibilização. “O curso foi dividido em duas etapas de cinco dias e realizado, simultaneamente, em Belo Horizonte e em Florianópolis, para duas turmas de dirigentes de todas as regiões do País” (CNM/CUT, 1997, p.9).

O desenvolvimento do projeto, coordenado pela CNM, envolveu um processo de integração das escolas da Rede Nacional de Formação da CUT – Escola Sul, Escola São Paulo e Escola 7 de Outubro. “Experiência pioneira no campo da formação cutista, o projeto destacou-se pelo rigor no tratamento dos temas, pela metodologia utilizada e pelo envolvimento dos participantes” (CNM/CUT, 1997, p.9).

Conforme os documentos do Instituto Integrar

As duas experiências permitiram concluir que a histórica reivindicação de constituição em bases democráticas de um sistema de formação profissional público necessitava de fundamentos conceituais e metodológicos e de experiências concretas. Ou seja, até então não se havia exercitado uma proposta de educação de trabalhadores diferente na forma tradicional, nem a discussão conceitual e pedagógica sólida. Apenas avaliações sobre o desemprego, as conseqüências da reestruturação produtiva, o baixo grau de escolarização dos trabalhadores, a má utilização

⁷ Em 1989, foi fundado, em Congresso, o Departamento Nacional dos(as) Metalúrgicos(as) da CUT. Em 1992, no 2º Congresso da categoria, o Departamento transformou-se em **Confederação Nacional dos(as) Metalúrgicos(as) da CUT**, deliberou pela filiação à Federação Internacional dos Trabalhadores na Indústria Metalúrgica - FITIM

das verbas públicas destinadas aos programas de requalificação, e forte crítica à formação técnica compartimentada. Além disso, o movimento sindical havia empreendido crítica ao sistema S, pela sua metodologia baseada no adestramento, atendimento seletivo de demanda das empresas e gestão privada de recursos públicos (INSTITUTO INTEGRAR, 2007, p. 14)

Esse é considerado o início do que viria a ser o Programa Integrar. No início havia a intenção de aprofundar o debate tendo como pauta a agenda sindical, e procurando contemplar o debate sobre reestruturação produtiva até a educação profissional. Para Lopes (1999),

[...] as empresas, ao transformarem sua base tecnológica e de gestão, necessitam implementar também programas de formação, de requalificação dos trabalhadores, e esses programas no nosso entendimento, não podem ser decididos unicamente pela empresa, os trabalhadores devem ter propostas concretas sobre a formação profissional, se quiserem fazer uma negociação da reestruturação produtiva (LOPES, 1999 p. 69).

Ao mesmo tempo a Confederação Nacional dos Metalúrgicos desenvolveu uma pesquisa informal entre os trabalhadores no Largo 13 de Maio em São Paulo. Da pesquisa e conversa com esses trabalhadores foram sistematizadas algumas questões que constituíram as bases do Programa Integrar. Grande parte desses trabalhadores metalúrgicos tinha feito diversos cursos de formação profissional, como: torneiro, fresador, ferramenteiro, etc. na própria empresa e no Senai e estavam desempregados.

Aqui surge, na avaliação de Fernando Lopes (2001), um dos primeiros elementos, da proposta pedagógica, importantes na organização de um programa de formação profissional. Para isso, Lopes destaca que a pesquisa apontou que “os trabalhadores tinham um saber acumulado através do estudo, experiência de vida e de trabalho que não era reconhecido. Isso significava que a metodologia do nosso programa de formação deveria construir um processo de ensino aprendizagem específico para esses adultos e desenvolver um instrumento que pudesse dimensionar esse saber” (LOPES, 2001).

O segundo elemento leva a uma análise sobre a questão conceitual da formação profissional. Os trabalhadores apontavam que não havia razão para que o sindicato estivesse preocupado com a formação profissional, ‘pois agora estão exigindo o 1º grau completo para a vaga de faxineiro’, isso para Lopes demonstrava que

Esses trabalhadores estavam nos dizendo que ao contrário da política de governo de separar o ensino técnico do ensino formal, o projeto piloto da CNM/CUT deveria desenvolver uma metodologia de integração desses saberes, mesmo porque não existe o saber técnico em si, este deriva das grandes áreas do conhecimento como história, matemática, física, química e registrado para que o acúmulo pertença ao conjunto da humanidade (LOPES, 2001 p. 7).

O terceiro elemento que surgiu dessa ‘conversa’ com os trabalhadores no Largo 13, dizia respeito à seguinte questão: por que o sindicato está preocupado com formação profissional, se não tem emprego? Para isso a CNM/CUT apontou desde o início de sua ação no programa de formação profissional que se o programa tivesse somente um caráter educacional, restrito a dimensão escolar ou à formação técnica, isso realmente não teria sentido. Para Fernando Lopes

[...] a decisão de implementar o Programa Integrar nasce do Congresso dos metalúrgicos, cuja análise da realidade para a tomada de decisões indica que o desemprego é fruto do modelo neoliberal, não é um problema individual nem exclusivo do trabalhador, depende de uma política de desenvolvimento e se articula com lutas gerais da sociedade como reforma agrária e urbana, contra as privatizações, e, com a agenda sindical na qual a luta mais importante é a redução da jornada de trabalho (LOPES, 2001, p. 7).

De acordo com Marino Vani (1999) presidente do Instituto Integrar Nacional,

Passamos a assumir o Integrar não como um simples curso de formação, mas sim como um processo, onde através de um espaço de discussão e construção do conhecimento geral e profissional, se busca resgatar a cidadania, de forma articulada, visando a construção de espaços alternativos e solidários de trabalho e renda, ou a própria reinserção deste trabalhador no mercado formal de trabalho. Temos claro que o desemprego é um problema social e econômico, que não se resolve com a formação profissional, mas sim com políticas econômicas e governamentais, que é responsabilidade da sociedade brasileira discutir e intervir para busca de soluções (VANI, 1999, p. 112).

Paralelamente, a ação sindical estabeleceu um conjunto de debates e ações no sentido de democratizar os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador e consolidar o Conselho Deliberativo do FAT – CODEFAT. Lopes (1999) destaca que no momento que foram disponibilizados os recursos do FAT para a CNM/CUT desenvolverem os cursos se

depararam com a situação de que os conteúdos e as apostilas que foram reproduzidas se assemelhavam mais ou menos ao que já existia e era realizado pelo próprio SENAI.

Essa experiência nos levou a refletir que a nossa reivindicação histórica de ter um sistema de formação profissional público no Brasil, no qual os trabalhadores tivessem a gerência desse programa, não tinha uma base de sustentação sólida. Não tínhamos elaborado conhecimento suficiente, tanto metodológico quanto uma reflexão pedagógica do que significaria trabalhar a formação profissional de outra forma que não a tradicionalmente implementada. Além do mais, nos preocupamos também com o perigo dos sindicatos acessarem estes recursos públicos para fazer cursos de formação. Se isso ocorresse sem que houvesse uma direção/orientação nacional com princípios e objetivos estratégicos claros, poderia produzir um efeito nefasto no movimento sindical, com vários sindicatos fazendo cursos sem nenhuma ligação um com o outro, e nos transformando simplesmente em meros executores de cursinhos de formação profissional, sem estratégia e posicionamento político (LOPES, 1999, p. 70).

Com isso, a CNM/CUT definiu, em 1994/95, que deveria elaborar e executar em nível nacional um programa que pudesse servir ao mesmo tempo de fundamento, para construção de uma experiência que pudesse servir inclusive para as possíveis negociações com as empresas e o governo e servir também, para apontar um caminho que contribuísse com os sindicatos no sentido de que os mesmos “não ficassem apenas reproduzindo cursos para responder às expectativas do mercado”.

O 3º Congresso dos metalúrgicos da CUT em 1995, depois de um amplo espaço de debate sobre algumas considerações da formação profissional, aprovou o que seria o início do Programa Integrar. Obviamente as resoluções aprovadas neste congresso dão indicativos do que poderia ser feito pelos metalúrgicos quanto a formação profissional, não chega a definir o programa, mas aponta para que a nova executiva deveria reavaliar as experiências que vinham sendo desenvolvidas por alguns sindicatos filiados a CUT e interferir “nos cursos e *reciclagens*⁸ profissionais já existentes, para que as questões de saúde do trabalhador sejam matéria obrigatória, diminuindo e evitando doenças profissionais e acidentes de trabalho (grifo meu)” (CNM/CUT, 1995 p.40).

⁸ A *reciclagem* é termo genericamente utilizado para designar o reaproveitamento de materiais beneficiados como matéria-prima para um novo produto. É muito comum ouvirmos a utilização deste termo para a formação profissional, principalmente quando diz respeito a requalificação profissional. Os dirigentes sindicais utilizavam muito esse termo para falar da formação. Apesar de que aparentemente o termo não é mais utilizado algum sindicato é comum ouvirmos a utilização do termo.

Para Lopes (1999) um dos grandes objetivos da CNM/CUT ao implantar o Programa Integrar era

[...] desenvolver uma metodologia que contribuísse para avanços conceituais no sentido da construção de um modelo de formação profissional adequado à realidade dos trabalhadores, contemplando a experiência de vida, a experiência profissional, as questões culturais, a escolaridade, ao mesmo tempo em que estivesse vinculado à defesa dos interesses dos próprios trabalhadores. Por isso não se tratava de desenvolver um programa de formação profissional que tivesse como objetivo atender aos interesses do mercado de trabalho ou das empresas, ao contrário, era desenvolver uma formação profissional na qual os trabalhadores tivessem seus interesses representados (LOPES, 1999, p. 71).

Quanto a metodologia Lopes (1999) destaca que

O outro objetivo seria a própria metodologia de desenvolvimento desse modelo, que dizer, não se tratava de contratar, ou encomendar, de agentes de formação profissionais, o desenho desse modelo, mas, através de uma experiência assumida integralmente pela CNM, construir um rico processo de reflexão e de formação, tanto de dirigentes como de formadores, e construir esse modelo a partir desta prática concreta de experiência com a formação profissional. Seria ao mesmo tempo ir definindo as linhas gerais do projeto, exercitando e tendo por base esse exercício prático como modelador, como orientador de novas concepções (LOPES, 1999, p. 71).

Sobre esse aspecto é importante salientar o que diz outro dirigente sindical, que atualmente é coordenador nacional do Integrar. Marino Vani (1999), destaca que “Nós, cutistas, temos como princípio que a nossa educação e formação são intransferíveis e devem estar sempre ligadas a nossa ação e construção de um projeto de sociedade. Este é o momento que o trabalhador passa a ser sujeito de sua própria história (...)” (VANI, 1999, p. 112).

Outro grande objetivo no desenvolvido do Programa Integrar era de que a partir dessas experiências o movimento sindical pudesse estabelecer uma disputa na sociedade, buscando construir alternativas aos modelos existentes. Ao mesmo tempo em que despertaria nos dirigentes sindicais a importância e a necessidade atuação na temática da formação profissional. “Nossos dirigentes sindicais deveriam, a partir do exercício do Programa Integrar, estar preparado para os debates em todos os níveis sobre a formação profissional, assim como também estarem aptos para exercer o papel de gestores dos programas de formação profissional” (LOPES, 1999, p. 72).

Manfredi (2002) chama a atenção para o fato de que a CUT não possuía um projeto consensual de educação profissional e as atividades desenvolvidas em alguns de seus sindicatos filiados eram dispersas e pontuais. “O Programa Integrar, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos a partir de 1996, acelerou os debates no interior da central sobre a educação integral dos trabalhadores, além de tornar-se referência para os projetos posteriormente implantados” (MANFREDI, 2002, p.250).

A ‘brecha’ encontrada para a constituição do Programa Integrar foi a resolução nº126 de 23 de outubro de 1996, que aprovava critérios para a utilização de recursos do FAT, pela SEFOR, com vistas à execução de ações de qualificação e requalificação profissional. Após essa resolução, outras foram orientando e reorganizando as ações de qualificação profissional: a resolução 194 de 23 de setembro de 1998, a resolução 258 de 21 de setembro de 2000 e por fim, a resolução 333 de 10 de julho de 2003 que reorganiza o programa que passa a ser chamado de Plano Nacional de Qualificação – PNQ no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Com política adotada pelo CODEFAT, para a requalificação dos trabalhadores desempregados,

O movimento sindical, em um novo tipo de intervenção na questão da formação, passa a desenvolver, diretamente, programas de qualificação de trabalhadores e participar dos fóruns de gestão, desde o próprio CODEFAT, até as Comissões Estaduais e Municipais de Emprego. E, ao contrário da experiência internacional, no Brasil a formação profissional também não foi objeto prioritário de negociação entre capital e trabalho. O empresariado do País sempre considerou a preparação para o trabalho um assunto de domínio privado. No presente, contudo, vêm surgindo uma nova abordagem e um novo interesse na formação profissional, por parte do poder público e desse empresariado (PERROTTA; ZANBERLAN & THIOLENT, 2002, p. 8).

É importante conhecer que para o movimento sindical, a novidade do projeto está em sua natureza, isto é, abre-se um novo espaço de negociação junto ao Governo e aos próprios empresários. Pois, “os desafios da negociação encontra-se na capacidade de os sindicatos apresentarem propostas para a formação profissional frente às novas formas de produzir e de organizar a produção de bens e serviços e de tratarem o conjunto de questões que perpassam a preparação para o Trabalho” (PERROTTA; ZANBERLAN & THIOLENT, 2002, p. 8).

Com isso, as propostas que o movimento sindical apresenta em relação à formação profissional resultam da conjugação de três ordens de fatores: “(I) as definições estratégicas dos trabalhadores sobre as relações entre educação e sociedade; (II) as avaliações das práticas correntes de formação profissional implementadas pelo patronato, nas unidades operacionais do Sistema S, e pelos programas oficiais, em escolas públicas, escolas técnicas, centros federais de educação tecnológica, universidades, centros e empresas de pesquisa aplicada; (III) o acúmulo da própria experiência” (PERROTTA; ZANBERLAN & THIOLENT, 2002, p. 8).

Desde o início do Programa Integrar, ficou claro para a Confederação Nacional dos Metalúrgicos – CNM/CUT que:

A qualificação profissional, por si só, não é solução para o problema do desemprego, pois, se assim fosse, não haveria tantos trabalhadores com titulação e desempregados. Mas é necessário reconhecer que, do ponto de vista individual, cada trabalhador que se qualifica tem mais possibilidade de conquistar ou manter um posto de trabalho. Também é preciso ter em conta que a formação para a autonomia e para a criticidade contribui para a reconstituir a identidade e reposicionar socialmente os sujeitos (Instituto Integrar, 2007, p. 19).

No interior da Central Única dos Trabalhadores – CUT inicia o debate sobre a experiência desenvolvida pelos metalúrgicos. O reconhecimento da experiência dos metalúrgicos surge na 9ª Plenária Nacional da CUT, onde registra que

O Programa Integrar, realizado pela CNM desde 1996, cuja inovação metodológica se dá em vários aspectos, abrangendo a concepção da prática educativa com trabalhadores adultos e desempregados, a formação intensiva e participativa dos educandos, a articulação das ações educativas com as realidades locais e sua intervenção cidadã junto aos poderes públicos constituídos, a certificação legal dos processos educativos para os trabalhadores. Como também, fundamentalmente, a articulação das ações realizadas com uma clara concepção de sociedade democrática que, para se efetivar, deve conjugar autonomia crítica, cidadania e organização coletiva dos trabalhadores, para o enfrentamento da conjuntura atual e a disputa de hegemonia (CUT, 1999).

Um fator que ficou presente desde o início do programa é que a CNM/CUT não delegou para nenhuma outra instituição a tarefa de elaboração e de gestão dos seus programas de formação. No entanto, sempre houve a preocupação de se estabelecer relações de

cooperação com universidades, centros de pesquisas, escolas de formação da rede CUT, educadores e trabalhadores.

Para materializar essa intenção, a CNM/CUT firmou convênios com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE), a Universidade Estadual de Campinas (CESIT), a Universidade Federal de São Carlos, o DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Educativos) e, mais tarde com a Escola Técnica Federal de São Paulo. À medida que o Programa se expandia para outras regiões, novas relações de parceria foram sendo estabelecidas (Instituto Integrar, 2007, p. 19).

O debate sobre o desenvolvimento de programa de educação profissional no interior da CUT caracterizou-se pela tensão em duas vertentes: de um lado, um documento elaborado pelas Entidades Nacionais de Trabalhadores em Educação, filiada a CUT, que apontavam que “não é papel do sindicato substituir o Estado na oferta da formação profissional, que é de sua responsabilidade última”. De outro lado um documento elaborado por Sebastião Lopes Neto e Carmem Sylvia Vidigal Moraes que apontava que a CUT deveria defender o direito de todos os trabalhadores à escola básica, pública, gratuita e de qualidade, mas também “... desenvolver com trabalhadores, sindicatos, entidades filiadas e movimentos sociais organizados políticas que respondam às necessidades colocadas pelas dramáticas condições de vida da classe trabalhadora” (MANFREDI, 2002, p. 250).

Da mesma forma na 9ª Plenária Nacional da CUT aparece essa preocupação, a plenária registrou que

A atuação da CUT na educação profissional não pode e não deve substituir o sistema regular de ensino ou a obrigação do Estado em garantir educação pública, gratuita, laica, unitária e de qualidade para toda a população. A CUT reafirma esses princípios e sua disposição de luta para garanti-los. Suas ações nesse campo devem propiciar e aprofundar a contraposição sindical cutista ao modelo social excludente implementado pelo governo, cujo recorte neoliberal traz a centralidade da educação como um dos meios para legitimar a desregulamentação dos direitos dos trabalhadores (CUT, 1999).

A partir da organização e desenvolvimento do Programa Integrar pelos metalúrgicos da CUT em 1996, surgiram no interior da CUT outros programas de formação semelhantes. Dentre eles destacam-se: o *Integração* sob responsabilidade direta da Secretaria Nacional de

Formação da CUT, atuou com 16 Confederações e Federações Nacional de trabalhadores, além das CUTs estaduais e Escolas Sindicais da CUT; o *Vento Norte*, foi desenvolvido pela Escola Sindical Chico Mendes na região norte do Brasil; *Nordeste*, desenvolvido pela Escola Sindical Nordeste; *Centro Oeste*, programa desenvolvido pela Escola Sindical Centro-Oeste; *Semear*, foi desenvolvido pelas escolas sindicais São Paulo e Sete de Outubro/MG; *Hotelaria e Turismo*, desenvolvido pela Escola Sindical Sul; *Terra Solidária*, programa voltado para a formação dos trabalhadores da agricultura familiar; e no Estado do Rio Grande do Sul, destacam-se ainda o projeto desenvolvido pela Federação dos Trabalhadores em Saúde *Formasus* e o *Recomeçar*, desenvolvido pela Central Única dos Trabalhadores – CUT/RS.

A Central Única dos Trabalhadores – CUT, ao longo da última década do século XX, atualizou as formulações de políticas e estratégias, frente às mudanças que aconteceram no mundo do trabalho e nas políticas públicas.

Desde sua fundação e especialmente a partir de 1986, a CUT implementou uma Política Nacional de Formação (PNF), por meio da Secretaria Nacional de Formação, como uma política permanente e um dos componentes estratégicos para a construção e consolidação de um projeto político e sindical voltado para fomentar e garantir os interesses de classe dos trabalhadores. Na década de 80 a PNF buscou disseminar e consolidar a concepção e prática sindical da Central, num contexto de intensa disputa com os setores conservadores do sindicalismo brasileiro – herdeiros do sindicalismo de Estado, de caráter essencialmente cartorial, atrelado à burguesia nacional e dócil aos interesses do capital (CONCEIÇÃO et. al. 2003, p.29).

É importante destacar que nesse primeiro período, a formação da CUT esteve voltada exclusivamente para as direções e lideranças sindicais, buscando a organização e estruturação de sindicatos e oposições, assim como a estrutura da Central em todo o país.

Nos final dos anos 80 e início dos anos 90, com a mundialização do capital e a reestruturação produtiva baseados em novos modelos de gestão e em novas tecnologias, o Brasil vivenciou um período de grande desemprego. Com isso novos desafios são colocados para os sindicatos, tanto na relação capital/trabalho quanto no campo da democracia e cidadania dos trabalhadores. Desta forma a política de formação da CUT reestrutura-se e busca atender as necessidades formativas, com isso,

A atuação na nova institucionalidade pública que se anunciava, tanto no incipiente Sistema Público de Emprego do Brasil quando da Educação Profissional, que na época ainda não havia sido definida na nova Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (de 1996), assume contornos estratégicos, pois, além da importância destas políticas em si, vinculava um importante componente das relações de trabalho e do sistema público de emprego: a qualificação profissional dos trabalhadores e trabalhadoras... (CONCEIÇÃO et. al. 2003, p.30).

Com isso, a CUT é desafiada a atuar em políticas até então hegemônicas pelo capital para a formação profissional por meio do Sistema S. A ação da CUT

[...] é pautada por princípios que buscam expressar e materializar as concepções de sociedade, do humano e de classe que orientam as políticas da Central, sendo, portanto, indelegável a outros sujeitos, a Política Nacional de Formação da CUT, visa a instituir nos processos formativos junto aos dirigentes, lideranças e trabalhadores em geral, uma perspectiva classista, massiva, democrática e pluralista, unificada quanto aos objetivos e descentralizada na sua gestão (CONCEIÇÃO et. al. 2003, p.32).

5.3 O PROGRAMA INTEGRAR E O DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA DO TRABALHO

Em 1995, os metalúrgicos da CUT, a partir das primeiras experiências e vendo a necessidade e possibilidade de desenvolver um curso de formação que fosse para além das duas experiências desenvolvidas em 1994, conversam com a educadora Maria Nilde Mascellani. Desta conversa começou a se delinear o que seria a concepção pedagógica do Programa Integrar.

Consideramos ser importante em primeiro lugar, situar um pouco da história e o contexto que a educadora Maria Nilde surge nessa contribuição. Ela foi inspiradora do ensino vocacional no Brasil, e coordenou as escolas que criou em São Paulo até sua prisão, em 1968. Viveu nos Estados Unidos, onde foi consultora da Unesco, organismo dedicado à educação na Organização das Nações Unidas. Foi professora na Universidade de São Paulo e na Pontifícia Universidade Católica. Faleceu em 19 de dezembro de 1999, dias depois de ter defendido tese de doutorado na USP sobre o Programa Integrar.

O Ensino Vocacional surge no Brasil antes do período militar e tinha muitas propostas inovadoras. Em 1961 uma comissão de especialistas em educação do ensino industrial e do secundário, constituída pela Secretaria da Educação da época e coordenado pela pedagoga Maria Nilde Mascellani buscou uma forma de estruturar um sistema que, ao mesmo tempo,

oferecesse educação de nível médio, secundário e, de certa forma, profissionalizante ou de orientação vocacional. Os Ginásios Vocacionais tinham muitas propostas inovadoras para a época (hoje comuns em escolas particulares), como estudos do meio, trabalhos em grupo, salas ambiente, interdisciplinaridade e a exploração de temas transversais. Foram descaracterizados em 1968, fase de endurecimento da ditadura militar no Brasil, com o advento do AI-5, quando muitos professores, orientadores e alunos foram presos sob acusações de subversão, levando inclusive como vimos a prisão da Prof. Maria Nilde em 1968.

Para Mascellani (1999) pensar um projeto de educação transformadora deve ter como suporte o debate sobre uma pedagogia social. Mascellani caracteriza a pedagogia social como uma pedagogia que trabalha as relações de sociabilidades e é caracterizada por uma relação democrática.

[...] no decorrer da história da educação, encontramos experiências educacionais cujas características as situam na configuração de uma pedagogia social. São exemplos a experiência de A. Makarenko, na Rússia, e a experiência de Babiana, na Itália. A denominação pura e simples de ‘pedagogia social’ carece, no entanto, de um significado mais preciso. Uma pedagogia social se caracteriza por uma relação democrática entre educadores e educandos. É também uma pedagogia que trabalha as relações de sociabilidade, as atitudes de comunicação e ação grupal, mas também estimula as práticas de socialização (MASCELLANI, 1999, p. 7)

Para Rossi (1981) Makarenko é considerado um dos maiores educadores soviéticos e um dos expoentes da história da educação socialista. Sua contribuição para uma pedagogia social surge a partir das lutas operárias que o levam a assumir um compromisso com a classe trabalhadora. Para Makarenko “a prática pedagógica é também, uma prática política”. Rossi destaca ainda que para Makarenko “O coletivo devia receber toda prioridade sobre o individual. Para ele, não poderia haver educação senão na coletividade, através da vida e do trabalho coletivo. O trabalho é uma parte essencial da educação integral”. Com isso, Makarenko era um educador que “compreendia o caráter político da educação” (ROSSI, 1981, p. 121).

Neste sentido, ao pensar o Programa Integrar, Macellani (1999) convencionou entendê-lo como uma pedagogia social, crítica e transformadora, pois é necessário tomar a realidade social como conteúdo, a crítica permanente como metodologia e a transformação social como objetivo. Nessa pedagogia, Mascellani (1999) destaca que os sujeitos da educação devem ser entendidos como seres em movimento no plano social e cultural.

Os procedimentos pedagógicos, de acordo com esta concepção, se caracterizam como instrumentos de ensino a partir de situações problematizadoras, sempre renovadas e situadas na realidade social. É uma pedagogia que valoriza as relações de sociabilidade como suporte da comunicação e a socialização como prática de partilha solidária, ao mesmo tempo que pretende situar o processo de avaliação como indicador de valores vivenciados e aprendidos (MASCELLANI, 1999, p. 7).

A estrutura curricular inicial envolveu exaustivas discussões sobre o significado e as implicações econômicas, sociais e culturais do processo de reestruturação produtiva. “Os debates consolidaram a visão de que a formação profissional só atinge seus objetivos quando amparada na cultura geral” (Instituto Integrar, 2007, p. 19).

Quando o debate recai sobre as áreas curriculares no programa, Mascellani (1999) destaca que essas áreas definem os objetivos específicos e os principais conceitos com os quais se deveriam trabalhar. “A integração curricular ou integração de áreas se assentava sobre a seguinte concepção: se o currículo é uma seqüência de experiências vividas pelo educando, experiências programadas pelo professor, as quais devem ter objetivos muito claros, isto significa que os educandos poderão estudar/trabalhar na escola e fora dela, com os colegas regulares ou com pessoas da comunidade” (MASCELLANI, 1999, p. 8).

É importante perceber que desde o início do programa o mesmo teve um debate de que deveria ser articulado em três grandes ações: Espaço da Sala de aula, laboratório pedagógico e oficina pedagógica. Essas três ações caracterizam-se da seguinte forma: Espaço da Sala de Aula: No espaço da sala de aula os educandos dialogam a partir de sua bagagem sociocultural, com o elenco de conteúdos previstos em cada eixo temático. Nesse espaço as indagações sobre a realidade são elaboradas, e são organizados os processos de estudo e pesquisa.

Os temas levados para as oficinas e laboratórios pedagógicos são organizados na sala de aula e retornam após a realização das oficinas e dos laboratórios, formando um movimento circular de agregação, problematização e criação de saberes; os laboratórios pedagógicos

consistem no desenvolvimento de atividades socioculturais dirigidas ao conhecimento organizacional de diferentes ambientes de trabalho, órgãos públicos, entidades da sociedade civil e outros espaços da cidade. A partir dos laboratórios pedagógicos, os educandos poderiam entrar em contato com experiências de geração de trabalho e renda. As oficinas pedagógicas são espaços de integração dos educandos com a sociedade e visam capacitar e organizar os participantes para interação mais qualificada na comunidade. As oficinas pedagógicas abordam temas que contribuem para identificar oportunidades de inserção econômica, por meio do mercado formal de trabalho ou empreendimentos cooperativos e solidários.

Nessa compreensão de currículo o conceito abordado desde o início do Integrar foi o de *Core-curriculum*, como uma idéia central e mobilizadora, para a qual convergeria conceitos das áreas em geral. Para Mascellani (1999) o *core-curriculum* era formulado como uma questão ou pergunta, ou ainda, como um problema. “A integração conceitual no nível das áreas, exige maior grau de elaboração do que os atuais projetos de ensino com base na interdisciplinariedade ou outras denominações hoje correntes”. Desta perspectiva, pode-se obter várias combinações hoje correntes “o modo pelo qual os conceitos vão se formando, ampliando e aprofundando se dá na seqüência da apresentação dos conteúdos de ensino, elaborados, no interior da Unidade Pedagógica” (MASCELLANI, 1999, p. 8).

Para Mascellani,

A Unidade Pedagógica é a ferramenta básica que alavanca o currículo. Cada unidade pedagógica tem como norte uma questão ou afirmação reveladoras de problemas desencadeados pelo *core-curriculo*. Portanto, a Unidade Pedagógica se inicia com um debate a partir de um questionamento ou sobre um problema. Na discussão inicial, todos os alunos/educandos tomam parte: é a experiência de participação, da qual resulta um plano de estudo da classe. Na Unidade Pedagógica sempre se recolhem dados de campo; aliás a própria unidade pedagógica pode decorrer de um estudo do meio. Há também a situação em que se debatem temas cujo aprofundamento se dará através de palestras de professores ou especialistas. A equipe de professores e orientadores deverá apresentar os conceitos, abordagens e trabalhos práticos envolvidos naquela unidade pedagógica (MASCELLANI, 1999, p. 8).

Mascellani (1999) destaca ainda que as unidades pedagógicas deveriam incorporar em sua dinâmica estudos do meio, trabalho em equipe, estudo dirigido e, experiências variadas de avaliação e auto-avaliação. Para a educadora “é preciso entender também como se produz

essa dialética de conhecimentos e auto-conhecimento, e quais são os procedimentos pedagógicos relacionados à unidade pedagógica que permite estabelecer esse circuito.” (MACELLANI, 1999, p.8)

O conhecimento neste aspecto é concebido como fruto de um processo construtivo e coletivo. A aprendizagem não resulta do acúmulo de informações advindas do meio exterior. “Ela se dá quando os sujeitos lançam hipóteses sobre a realidade e interagem com o real e com os outros, em processo dialético de elaboração e reelaboração do saber” (Instituto Integrar, 2007, p. 43).

Para o Integrar,

[...] o currículo tem significação social e política, e a justificativa para a sua construção se faz à luz das abordagens filosóficas, psicológicas, social, cultural, individual etc. Os educandos não entram na escola como ‘folhas em branco’, mas sempre portam saberes produzidos individual e coletivamente. O currículo não é elaborado no vazio ou arbitrariamente. Pelo contrário, é levado em consideração o conhecimento forjado ao longo da vida do educando. Sua elaboração também deve considerar o universo de conhecimentos que servem de suporte para reconhecer situações novas, interpretá-las e resolvê-las inteligentemente (Instituto Integrar, 2007, p. 43).

Com esse referencial, a CNM/CUT construiu a primeira proposta curricular, constituída de cinco unidades: Reestruturação Produtiva, Matemática, Informática, Oficina de Informática, Leitura e Interpretação de Desenho e Controles e Medidas. Obviamente podemos perceber aqui alguns aspectos que poderíamos afirmar ser contraditório ao conceito de unidade pedagógica e de articulação curricular, como vimos acima, pois a intencionalidade da CNM/CUT não era trabalhar com questões específicas como a matemática ou a própria Leitura e Interpretação de Desenho. Parte dessa necessidade aconteceu em função de que o Programa Integrar teve, no início de seu processo, que se adaptar a um projeto de financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador. O FAT tinha seu processo formativo dividido de forma modular com uma proposta de formação fragmentada e direcionada a formação específica, apesar de na sua concepção, trabalhar a idéia articulação com a formação geral.

Um aspecto que acabou tornando-se relevante na organização dos módulos foi de que o educando poderia entrar em qualquer momento no curso, pois a idéia não é a progressão de

módulos em que o mesmo deveria fazer um depois o outro e assim sucessivamente. Como unidades temáticas eram articuladas por um eixo geral, que no primeiro momento foi *Reestruturação Produtiva* e depois *Trabalho*, isso contribuía para ligar as unidades e ao mesmo torná-las independentes uma da outra.

Quando o programa teve seu início, a grande maioria dos trabalhadores que freqüentavam o curso eram metalúrgicos desempregados. Portanto algumas unidades tinham a intenção de estabelecer um diálogo direto com as experiências e os conhecimentos desses metalúrgicos, como por exemplo, *Leitura e Interpretação de Desenho e Controles e Medidas*. Obviamente houve mudanças, como veremos mais adiante.

A centralidade da proposta pedagógica do Programa Integrar foi num primeiro momento a *Reestruturação Produtiva*. As transformações que aconteciam no Mundo do Trabalho nos anos 90 foram marcadas por um amplo processo de reestruturação produtiva principalmente nas indústrias metalúrgicas no Brasil. Apesar de que isso não era consenso na equipe de direção e coordenação do Integrar acabou permanecendo até meados de 2002, quando a centralidade passou a ser o Trabalho.

Os pressupostos políticos e pedagógicos do Programa Integrar passaram a definir essa centralidade da seguinte forma, a partir de 2002:

A proposta político-pedagógica do Programa Integrar tem como centralidade o trabalho, entendido como elemento estruturante das relações sociais, o que permite a interpretação da sociedade na perspectiva da luta de classe. É do trabalho que resultam as condições objetivas da existência humana e a expressão cultural. Por isso mesmo, é a categoria que fundamenta o processo de elaboração do conhecimento, estando na raiz das decisões estratégicas que definem o currículo e as formas de sua consecução” (BRITTO et al., 2002. p. 24).

A partir da centralidade do Trabalho, três categorias paradigmáticas orientam o Ensino Fundamental e Ensino Médio:

Trabalho: entendido como categoria fundante das relações sociais;
Democracia-cidadania: como referência para pensar a constituição política da sociedade na perspectiva da tensão público-privado, nos diversos níveis e espaços em que se manifestam;
Cultura: para trazer à reflexão o universo de valores, significações, expressões subjetivas e representações coletivas, que

conformam hegemonias e sugerem processos contra-hegemônicos (Instituto Integrar, 2007, p. 44)

Com isso, buscou-se construir uma matriz teórica e metodológica que permitisse a interpretação dos impactos da reestruturação produtiva, transformações tecnológicas, neoliberalismo e globalização tanto no mundo da produção imediata quanto no espaço da reprodução social.

Para Mascellani (1999), o projeto pedagógico deve,

[...] nortear-se por dados da realidade que impliquem no conhecimento do quadro social. Esse conhecimento que deve abranger as necessidades de um grupo social, num dado momento vai nortear as metas do processo educativo. Porém essa apreensão da realidade não se coloca num nível meramente descritivo, pois ela deve ser compreendida na sua dinâmica, implicando os homens que se movimentam nessa realidade e as relações que mantêm entre si e com todo o quadro social (MASCELLANI, 1999, p. 18).

Isso exige do educador uma inserção cada vez maior na prática dos valores que estão implícitos no currículo, pois o “fato do educando desenvolver uma visão antropológica da cultura e preparar-se para a intervenção social, respeitados os limites de sua maturidade, exige que o educador tenha sempre presente os objetivos que deseja atingir” (MASCELLANI, 1999, p. 19).

Ao posicionar o trabalho como eixo a partir do qual se articulam as estratégias curriculares, o Integrar pretende elaborar uma matriz teórica e metodológica que permita interpretar os impactos das mudanças no mundo do trabalho na produção imediata e no espaço da reprodução social. “Isso requer o abandono da perspectiva da fábrica sitiada (mundo restrito da produção) e da escola intelectual abstrata, assim como a superação da dicotomia entre educação propedêutica e formação profissional. Na concepção adotada, o conceito de ação intelectual é o próprio trabalho, de modo que não se imagina a atividade intelectual e a manual como processos independentes ou de naturezas diferentes” (Instituto Integrar, 2007, p.34).

A educação tradicional assume um papel na maioria das vezes individualista e egoísta, pois seu modelo de formação para a competitividade seleciona os melhores para entrar no círculo restrito de uma sociedade. A proposta construída pelo Integrar pretende ser um projeto de educação solidário que deve romper com essa concepção de educação e de sociedade, por

meio de alternativas de saber e de organização social. Por isso, “não limitamos a educação a simples repasse de conteúdos. A nossa prática educativa busca unir o cotidiano pedagógico e intervenção social. Por meio da crítica aos valores dominantes, afirmamos a democracia, a igualdade e a solidariedade entre os seres humanos” (Instituto Integrar, 2007, p. 35).

A educação dos trabalhadores na concepção do Integrar precisa despertar os envolvidos para intervir nas políticas públicas, sobretudo aquelas relacionadas à geração de trabalho, renda e desenvolvimento. Para o Instituto Integrar, “nossa visão de educação considera os trabalhadores sujeitos de direitos que necessitam se encontrar e se reencontrar com o trabalho e com a construção social” (Instituto Integrar, 2007, p. 35).

Assim, o Integrar constrói uma proposta que recusa a idéia da formação profissional centrada na perspectiva de habilidades básicas e das competências para a empregabilidade. O diálogo que se pretende é superar a dicotomia entre a educação profissional e a educação propedêutica e com isso romper com a lógica de uma educação abstrata e generalista. O que Frigotto (2005) chama de uma “expectativa social mais ampla de que se possa avançar na afirmação da educação básica (fundamental e média) unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e da democracia efetivas”. Desta forma, não se trata de uma relação linear com o mercado de trabalho, mas mediada, sem o que não se cumprem os dois imperativos: de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

O espaço para o desenvolvimento desse diálogo está na adoção, pelo Integrar, de uma perspectiva transdisciplinar. Perspectiva essa, em que a prática educativa do Integrar comporta dois tipos de conteúdos: os instrumentais – incluem matemática, leitura e escrita, e informática -, os quais perpassam o conjunto de temas, e o conhecimento de mundo – transformações no mundo do trabalho, a cidade, gestão e planejamento, saúde e cidadania, exclusão social etc. “Quando um tema, assunto ou questão são levantados pelo grupo são abordados de maneira transdisciplinar, brotam novos problemas e se explicitam as necessidades de conhecimentos práticos e objetivos” (Instituto Integrar, 2007, p. 37-38).

5.4 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INTEGRAR

O presente trabalho teve a intenção de analisar a trajetória do Programa Integrar da Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT – CNM/CUT procurando relacioná-lo à história da educação profissional no Brasil. Criado a partir de 1995, o programa contribuiu para o desenvolvimento de uma experiência que modificou o debate da educação profissional no Brasil.

Pode-se ver que nos anos 90 os trabalhadores, principalmente os metalúrgicos, presenciaram mudanças significativas no chão-da-fábrica. Essas mudanças estiveram relacionadas ao amplo processo de reestruturação produtiva que levou a indústria a estabelecer, a partir da flexibilização na produção e do desenho de um novo ‘chão-de-fábrica’, exigências de novas qualificações que estiveram associadas a transformações importantes no campo da educação dos trabalhadores, influenciados principalmente pelo avanço do modelo neoliberal e em consequência por novas noções de qualificação profissional vinculado principalmente a lógica da competência.

Neste momento pretendo resgatar alguns elementos importantes do trabalho, e a partir disso construir algumas questões sobre os impactos e resultados da ação do Integrar. Durante o trabalho aqui desenvolvido tive a intenção de resgatar a construção do Programa Integrar, desenvolvido pelo movimento sindical metalúrgico no Brasil.

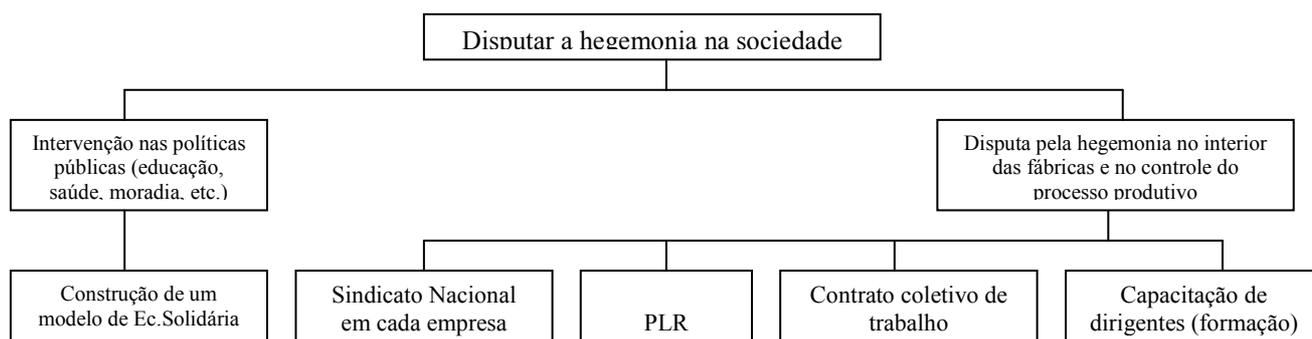
No Brasil a educação dos trabalhadores esteve em vários momentos sob responsabilidade, ou do sistema público ligado às elites governantes, ou de sistemas privados ligados aos empresários e sob sua tutela. Mas ao mesmo tempo as experiências de educação na ótica do trabalho perpassaram ao longo da história brasileira por duas ações, uma pela luta dos trabalhadores e dos educadores comprometidos com uma educação transformadora, e outra pela ação direta de grupos de trabalhadores que tentaram a partir de experiências concretas desenvolverem programas que buscassem desafiar e disputar a hegemonia na sociedade. Essas experiências ora tiveram mais sucesso, do ponto de vista de uma ação transformadora, ora tiveram menos, mas mesmo assim todas elas conseguiram acumular forças e permitiram que a classe trabalhadora, ou, a classe-que-vive-do-trabalho construir a

idéia de um projeto de educação democrático e transformador ao invés de simplesmente aceitar os receituários das elites governantes e industriais do Brasil.

A partir da experiência do Integrar penso que três elementos são centrais para essa análise e final de trabalho. O primeiro diz respeito à disputa de hegemonia na sociedade brasileira, proposta pelos metalúrgicos da CUT ao iniciar as ações do Programa Integrar. O segundo, diz respeito à ação pedagógica e às inovações a partir do desenvolvimento do Integrar (resgatar os princípios do integrar p. 14 e 15 junho de 1998); e o terceiro diz respeito à contribuição que a ação dos metalúrgicos trouxe para o debate da Educação Profissional no Brasil, nesta última década.

Primeiro, sobre a disputa de hegemonia na sociedade pensada e proposta pela ação dos trabalhadores metalúrgicos e pelo conjunto dos trabalhadores da CUT. A CNM/CUT define no 3º e 4º congresso realizados em 1995 e 1998 respectivamente que os metalúrgicos deveriam consolidar a estratégia de “disputa de hegemonia na sociedade”, para isso define duas grandes ações. A primeira era a intervenção nas políticas públicas (educação, saúde, moradia, etc.), a segunda era a disputa da organização dos trabalhadores no interior das fábricas.

Quanto ao primeiro objetivo definido pelos metalúrgicos, apontava a necessidade de que o movimento sindical pudesse atuar na “*intervenção nas políticas públicas*”. Para isso os metalúrgicos definem duas atividades centrais. A primeira diz respeito à *intervenção nas políticas de educação, saúde, moradia, etc.* e a segunda ação diz respeito à *intervenção nas políticas gerais*, isto é, na luta pela reforma agrária, política industrial, etc. Surge a partir dessa definição que os metalúrgicos deveriam também investir na organização e criação de cooperativas com caráter de economia solidária, sendo assim, em várias empresas metalúrgicas que são fechadas começa um processo de disputa e de organização de empreendimento solidário.



Para o dirigente sindical Fernando Lopes, que foi Secretário de Formação da CNM/CUT o Programa Integrar encaixava-se como ação do debate e intervenção dos metalúrgicos nas políticas de educação. Fernando Lopes, em entrevista para o presente trabalho, destaca que quando a CNM pensou no Programa Integrar o fez partindo do entendimento de que a Educação dos Trabalhadores (básica e profissional) era um tema estratégico para a disputa de hegemonia tanto na fábrica quanto na sociedade. “Pensamos o programa como um laboratório que permitisse a CNM elaborar através da própria experiência adquirida com a elaboração, negociação com o poder público e empresas, execução (pedagógica e administrativa) uma proposta concreta de Educação dos Trabalhadores capaz de disputar com outras propostas vindas do poder público (PLANFOR) ou sistema S”.

Acredito que essas ações poderiam ser entendidas como a tentativa de organização de uma nova fase para o sindicato e que pode ser caracterizada como a passagem do sindicato corporativo para a construção do sindicato cidadão. Lima & Lopes (2005) destacam que o *Sindicato Cidadão* “procura construir uma contratação coletiva que também assuma os interesses de setores da população e de trabalhadores ‘excluídos’ em diversos campos: moradia, seguridade social, renda mínima, educação, saúde, transporte, etc.” (LIMA & LOPES, 2005, p. 27).

Dessa forma o sindicato cidadão pode ser visualizado como: a) ação sindical que extrapola os marcos do corporativismo, indo buscar na sociedade legitimação para uma representação que nasce do e no trabalho; b) nova forma de organização sindical, baseada na diversidade e no território, pois o sindicato-cidadão atua em toda parte e a todo o tempo, e tem o que dizer sobre tudo. Reconhece todos os trabalhadores como iguais em participação, mas diferentes nas suas origens, condições, motivações e projetos; c) mudança na concepção de representatividade e na construção de alianças; d) nova estratégia para a criação de empregos e novas pautas de reivindicações; e) novo projeto educativo que possibilita a disputa em torno da educação profissional e de novos direitos que permitam a qualificação do trabalho, o controle dos processos de formação nas empresas e questionar o sistema de educação vigente; f) nova cultura política, que passa por uma politização do cotidiano (LIMA & LOPES, 2005 p. 27).

Para a CNM/CUT não bastava apenas executar uma experiência de formação de trabalhadores, era necessário que essa experiência significasse um processo de disputa e de construção de um projeto de educação na sociedade. Fernando Lopes, ao ser questionado

sobre o resultado dessa estratégia e se a mesma foi atingida, responde que “esse objetivo estratégico foi atingido, o Programa Integrar, impactou profundamente a vida dos sindicatos de metalúrgicos envolvidos, influenciou o debate sobre Educação de Trabalhadores tanto na Academia, Movimento Sindical e Poder público”. Para Fernando Lopes podemos ver sinais do integrar em diversos programas executados pelo poder público, ONG, Sindicatos etc. “Os (as) trabalhadores que passaram pelo programa foram impactados profundamente pela experiência desenvolvida o que se pode notar por diversos instrumentos de avaliação utilizados no programa que atesta um maior grau de entendimento da sociedade em que vivemos, seus problemas etc.”

A CUT assume, desde sua fundação, um compromisso histórico de contribuir na construção de uma sociedade socialista. Desta forma, os debates inscritos em suas teses sobre a questão educacional revelam uma perspectiva de construção de alternativas ao capitalismo, por meio de um projeto que, por suas características emancipatórias, possibilite a conquista da hegemonia, revertendo a situação de miséria e de exclusão a que está submetida a maioria dos brasileiros. Para Manfredi (2002) “a educação, a democracia e a cidadania constituem dimensões vitais e indissociáveis da luta contra-hegemônica”. É pois dentro desse marco de uma visão de mundo crítica, emancipatória do ponto de vista político-cultural, em que se valorizam a solidariedade, as ações coletivas e a afirmação de direitos sociais fundamentais, que se constroem suas propostas educacionais (MANFREDI, 2002, p.254).

Ao mesmo tempo em que a concepção de educação da CUT e de seus sindicatos conserva a idéia da formação integral dos trabalhadores, alguns princípios e diretrizes de uma cultura sindical de cunho socialista foram herdados das tradições educacionais libertárias, marxistas e socialistas construídas ao longo da história do movimento sindical brasileiro.

Quanto ao segundo objetivo dessa estratégia dos metalúrgicos dizia respeito a *disputa pela hegemonia no interior das fábricas e no controle do processo produtivo*. Para isso os metalúrgicos definiram especialmente no 4º congresso uma proposta de reorganização estrutural da Confederação Nacional dos Metalúrgicos, que passaria a ser Sindicato Nacional dos Metalúrgicos da CUT. A proposta de estrutura de Sindicato Nacional implicaria desde a organização na fábrica (como podemos ver no organograma acima) até a possibilidade de realizar um contrato coletivo nacional. Exemplo dessa organização acontece como a DaimlerChrysler AG, detentora das marcas Mercedes- Benz, Chrysler, Jeep e Dodge, que conseguem estabelecer um processo de debate e de negociação diferenciado, criado a partir da

luta dos trabalhadores, uma representação em comitês nacionais e internacionais para negociar a contratação coletiva. Nos demais sindicatos do Brasil essa proposta não conseguiu ir além da intenção de organização.

Acredito que, com base nessa estratégia definida pelos metalúrgicos, foi possível tornar a CNCM/CUT conhecida e presente em praticamente todos os sindicatos dos metalúrgicos da CUT no Brasil. Não resta a menor dúvida de que contribuiu para isso a ação do Integrar, como vimos na fala de Fernando Lopes “o Programa Integrar, impactou profundamente a vida dos sindicatos de metalúrgicos envolvidos, influenciou o debate sobre Educação de Trabalhadores”.

O segundo elemento diz respeito a ação pedagógica e as inovações metodológicas com o desenvolvimento do Integrar. Em 1995 quando os metalúrgicos da CUT definiram em seu III congresso a idéia de investir na educação profissional, a classe trabalhadora no Brasil estava ainda no *‘olho do furacão’* no que diz respeito as transformações que estavam acontecendo no mundo do trabalho. Antes dos anos de 1990, ainda na década de 1980, a *classe-que-vive-do-trabalho* sofreu mudanças que na avaliação de Ricardo Antunes (2003) repercutiu na sua subjetividade e começou a afetar a sua forma de ser. Como vimos no item 3, o novo processo de produção industrial que se caracterizou pelo rompimento da relação homem/máquina e fundamentou o modelo de produção fordista enfrenta uma crise. Novos componentes informacionais são agregados ao processo de produção e ao trabalhador é exigida uma *‘adequação qualificacional’* capaz de responder aos novos processos presentes no chão-da-fábrica.

Ao mesmo tempo esse período é marcado também por uma disputa de concepção de Estado. O neoliberalismo avançou com o governo de Fernando Henrique Cardoso, com a lógica do Estado mínimo, das privatizações e da diminuição do gasto público. Como vimos no item *“Ofensiva Neoliberal no campo da Educação nos anos 90”* o discurso da qualidade total na educação aparece através de novos princípios de gestão escolar e de avaliação da produtividade. A disputa de projeto de educação neste período esteve centrada de um lado com um caráter de que a mesma deveria ser um instrumento de competitividade e produtividade e de outro, de democratização e ampliação do ensino público no Brasil.

Assim, pensar um projeto de educação que inovasse e pudesse ir contra a onda neoliberal, talvez tenha sido a grande contribuição dos metalúrgicos para a educação

profissional no Brasil. Para Lima & Lopes (2005), o Programa Integrar se configurou como “inovador, não só pela introdução de novos temas, métodos e estratégias, mas também pelo resgate de antigas experiências educacionais da classe trabalhadora”, que estavam perdidas na memória (ou na falta delas) coletiva, sindical e acadêmica, ou que não se imaginavam que fossem aplicáveis a processos de educação profissional. Além disso, o Programa Integrar se tornou, no movimento sindical pós-64, a primeira experiência de educação profissional autônoma a se realizar de forma sistemática, com desempregados, dentro de uma estratégia sindical voltada para este público (LIMA & LOPES, 2005, p. 31).

Obviamente o desenvolvimento de projetos de educação por parte dos Sindicatos e Confederações ligadas a CUT gerou no seu interior um processo de disputa. O centro dessa disputa estava na questão se era ou não papel dos sindicatos desenvolverem projetos de educação para trabalhadores e se isso não estava contribuindo para a idéia de substituição do papel do estado na educação ou de privatização e com isso o estado se livrar de sua responsabilidade.

A Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT, com base neste debate, definiu o que seria os princípios do Programa Integrar a partir das resoluções dos congressos dos metalúrgicos: a) é dever do Estado garantir educação pública e de qualidade; b) os recursos públicos, além de serem utilizados de forma honesta, devem ser direcionados para ações que venham ao encontro dos interesses da classe trabalhadora; c) o desemprego é uma questão político-econômica, fruto do atual modelo de desenvolvimento e não um problema pessoal ou de falta de formação; d) articulação entre formação/ação/construção da cidadania/ fortalecimento do movimento sindical; e) articulação da formação profissional com a certificação de primeiro grau; f) resgate e a valorização do saber do trabalhador; g) formação profissional não restrita ao domínio da máquina; h) formação desenvolvida de maneira interdisciplinar, articulada por um eixo/fio condutor; i) o trabalhador como ser integral; j) um projeto baseado nesses pressupostos deve ser entendido como algo em construção e que sofre limites impostos pelos métodos tradicionais de formação, portanto como um programa (CNM/CUT, 1998^(c), p. 14-15).

Como vimos no debate sobre o contexto em que surge o Integrar, embora o programa estivesse voltado inicialmente para o ramo metalúrgico, os princípios gerais foram pontos de partida para o desenvolvimento de outros projetos no interior da CUT e de suas Escolas Sindicais. No interior da Confederação Nacional dos Metalúrgicos surgem outros programas a

partir da experiência com os desempregados. Sobre esses programas cabe destacar: O Programa Integrar Empregados que tem uma característica de negociação entre o sindicato e a empresa. Este programa teve participação especial do Laboratório Trabalho & Formação da Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia e da Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O estudo teve início com o Projeto desenvolvido pela Organização Internacional do Trabalho – OIT em Santiago, Chile. Essa experiência, apesar de ser negociada e ter a pesquisa feita em 21 empresas na cidade de João Monlevade vai acontecer de fato em uma empresa de Panelas de Alumínio em São Paulo, na Panex.

Ao mesmo tempo em que acontece o Programa Integrar para desempregados e as negociações sobre o Programa Integrar Empregados, acontece também um amplo programa de formação de Dirigentes Sindicais. Cada um com suas características, esse teve um processo de articulação da formação sindical com a escolarização dos dirigentes sindicais em nível de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Desse programa surgem duas experiências em nível de extensão universitária, uma com a Unicamp na área da economia do trabalho e outra com a Universidade Federal de São Carlos – Ufscar na área das políticas públicas.

No aspecto das inovações metodológicas do Integrar, considero relevante destacar em primeiro lugar a possibilidade que a experiência criou de organizar um currículo integrado, tanto no que diz respeito à relação entre formação geral e educação profissional, como no que diz respeito às áreas do conhecimento. Com isso, a proposta pedagógica do Integrar não se limita a repasse de conteúdos: “a nossa prática educativa busca unir o cotidiano pedagógico e a intervenção social. Por meio da crítica aos valores dominantes, afirmamos a democracia, a igualdade e a solidariedade entre os seres humanos” (Instituto Integrar, 2007 p. 35).

Desta forma, a proposta pedagógica do Integrar tem como centralidade o trabalho, entendido como estruturante das relações sociais em que resultam as condições objetivas da existência e a expressão cultural dos seres humanos. “A partir do trabalho, o ser humano se encontra consigo mesmo, com os outros seres humanos e com a natureza. [...] ao transformar a natureza por meio do trabalho, o ser humano transforma a si mesmo” (Instituto Integrar, 2007 p. 33).

Tendo a centralidade do trabalho que articula e organiza as diferentes áreas do conhecimento, o Programa Integrar buscou, nos diferentes eixos temáticos, a possibilidade de mobilizar os conhecimentos específicos e os conhecimentos da cultura geral. Com isso a

experiência do Integrar construiu elementos capazes de superar a dicotomia entre formação profissional e educação propedêutica e rompeu com a lógica de uma educação abstrata e generalista, organizaram-se as atividades pedagógicas em função não dos conteúdos escolares tradicionais ou do adestramento para o trabalho, mas de um conjunto de questões que permitiram compreender criticamente a realidade e tecer nova racionalidade.

Acredito que essa concepção se aproxima do que Nosella (2004) escreve sobre a escola de Gramsci. Neste aspecto estou considerando o conceito de escola não necessariamente ligada a uma estrutura ou rede de ensino, mas a um processo amplo de aprendizagens e construção de conhecimentos. Por isso, para Nosella, “a escola se inspira no trabalho industrial moderno como seu princípio pedagógico, não certamente deixando de ser escola (nem parcialmente) e sim se concretizando como uma escola historicamente moderna, isto é, tendencialmente socialista, centrando-se na idéia de efetivar a liberdade concreta e universal do homem”. Os operários, quando vão à escola, não vão para continuar a produzir os mesmos produtos que na fábrica produziam e sim para entender mais profundamente sua fábrica, seu instrumento de trabalho e sua organização produtiva, numa perspectiva histórica, universal e política. Assim “a escola fica escola e a fábrica fica fábrica, só que a primeira torna-se ‘escola-do-trabalho’ enquanto pertence espiritualmente ao mundo do trabalho e pelo trabalho é inspirada; e a oficina torna-se oficina de trabalhadores ‘intelectuais’ porque passou a ser oficina iluminada, humanizada e potencializada pela escola” (NOSELLA, 2004. p 72).

Por fim, o currículo que integra a formação geral com a formação técnica e política, parte do pressuposto de que os educandos não entram nos espaços formativos como ‘folhas em branco’, mas sim portadores de um saber forjados pelas histórias de vida e de trabalho ao longo de suas trajetórias. Isso comunga da proposição de Ramos (2004), “... no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica” (RAMOS, 2004, p. 120-121).

O terceiro elemento sobre o Programa Integrar diz respeito à contribuição que a ação dos metalúrgicos trouxe para o debate da Educação Profissional no Brasil, nesta última década. Para Britto (2005), o Programa Integrar marca-se por uma intensa criatividade desde sua fundação, caminhando no interstício de duas linhas de tensão, “por um lado, a busca de uma educação mobilizadora, na perspectiva freiriana, e, por outro, a percepção de que a formação do trabalhador implica a escolaridade regular”. Esta experiência “continua sendo

única no que tem de mais revolucionário: o abandono da perspectiva escolar disciplinar, em troca de uma educação que se faz em função de eixos temáticos”. Os programas oficiais – tanto os exames supletivos como os núcleos de educação de adultos das secretarias de educação e até os referenciais curriculares mantêm a idéia de educação disciplinar por área de conhecimento (BRITTO, 2005, p. 17).

De acordo com documentos do Instituto Integrar o programa atingiu alguns resultados relevantes nessa trajetória de debate e desenvolvimento de uma experiência de formação de trabalhadores. Conforme o Instituto Integrar (2005) objetivamente alguns resultados no Brasil foram: a Elaboração e implementação de uma proposta político-pedagógica inovadora para a educação de adultos; intervenção nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos através de parcerias com Prefeituras Municipais; certificação de Ensino Fundamental para mais 10.000 trabalhadores; certificação para mais de 1.000 trabalhadores no Ensino Médio; intervenção na organização de empreendimentos solidários; parcerias com diversas entidades no Brasil: CEFET, Secretaria do Trabalho, Governos estaduais e municipais, Universidades, ONG's; publicação de mais de 160 documentos entre materiais didáticos-pedagógicos, sistematizações, estudos e pesquisas, revistas, etc.; (Instituto Integrar, 2005, p. 13).

Ainda sobre as contribuições cabe destacar a contribuição do Programa Integrar no que diz respeito às formulações teórico-metológica para a proposta de educação profissional na CUT. Manfredi (2002) destaca que um desses aspectos é “à centralidade do trabalho, como processo fundador da existência humana e constituinte do ser humano como ser social e cultural.” Por isso ter a compreensão da importância e da valorização do trabalho humano e de sua natureza complexa, nas sociedades capitalistas da atualidade, constitui um dos eixos centrais das diferentes propostas pedagógicas. Ao mesmo tempo o projeto busca trabalhar a idéia de uma visão histórico-dialética de construção e apropriação do conhecimento, que se fundamenta na compreensão de que o ser humano constrói e elabora seu conhecimento e suas representações socioculturais com base na vivência e na convivência com os meios natural e social, em contexto histórico situado e datado. Manfredi (2002) descreve ainda que “à valorização das posturas críticas ante as concepções socialmente hegemônicas que dão suporte à exploração, à exclusão socioeconômica e política e às posturas e visões educacionais que legitimam e respaldam tais estruturas e práticas.” Por fim, à valorização de trajetórias e processos coletivos de construção de experiências pedagógicas, mediante a

adoção de práticas do trabalho de planejamento, de avaliação e de sistematização são fatores que contribuem nessa inovação teórico-metodológica (MANFREDI, 2002, p.259).

Do ponto de vista do espaço público de educação cabe destacar dois momentos que acredito que o Programa Integrar foi importante e possibilitou mudanças no debate e na execução de projetos de educação profissional diferenciados.

O primeiro, diz respeito à elaboração e definição da nova política de educação profissional do Ministério do Trabalho e Emprego. O acúmulo não só do Programa Integrar, mas de outros programas que surgiram no interior da CUT a partir do Integrar foi decisivo para que o Ministério do Trabalho e Emprego no Governo Lula elaborasse as novas definições e políticas de formação. A Resolução nº. 333 é expressão do acúmulo e da trajetória de ação do movimento sindical em educação profissional. Para Lima & Lopes “o reconhecimento das experiências em qualificação e educação profissional acumuladas pelos sindicatos e por outros movimentos sociais é um ponto de partida para a democratização e a reformulação das políticas públicas de trabalho e educação” (LIMA & LOPES, 2005, p. 39).

O segundo projeto, desenvolvido no âmbito do Ministério da Educação, e que busca inspirar-se no Programa Integrar é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional – PROEJA⁹. Conforme o Portal do MEC de 01/10/2007 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec, após o Decreto n. 5.840, instituiu o Proeja de abrangência não mais apenas ao Ensino Médio, mas estendendo-se a educação básica na modalidade EJA. Segundo o documento, a diretora do Departamento de Políticas e Articulações Institucionais da Setec/MEC, Jaqueline Moll, destaca que “embora tenha sido assumido e desenvolvido como política pública no governo Lula, a primeira experiência de integração nos moldes do Proeja aconteceu no Programa Integrar, da Confederação Nacional dos Metalúrgicos, filiados à Central Única dos Trabalhadores (CUT). E, nessa origem, tratava-se principalmente da integração com o ensino fundamental” (Ministério da Educação, 2007).

⁹ **PROEJA:** O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA abrange cursos que, como o próprio nome diz, proporcionam formação profissional com escolarização para jovens e adultos. Os cursos podem ser oferecidos de forma integrada ou concomitante. A forma integrada é aquela em que o estudante tem matrícula única e o curso possui currículo único, ou seja, a formação profissional e a formação geral são unificadas. Na forma concomitante, o curso é oferecido em instituições distintas, isto é, em uma escola o estudante terá aulas dos componentes da educação profissional e em outra do ensino médio ou do ensino fundamental, conforme o caso. As instituições que optarem pela forma concomitante devem celebrar convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados – www.mec.gov.br

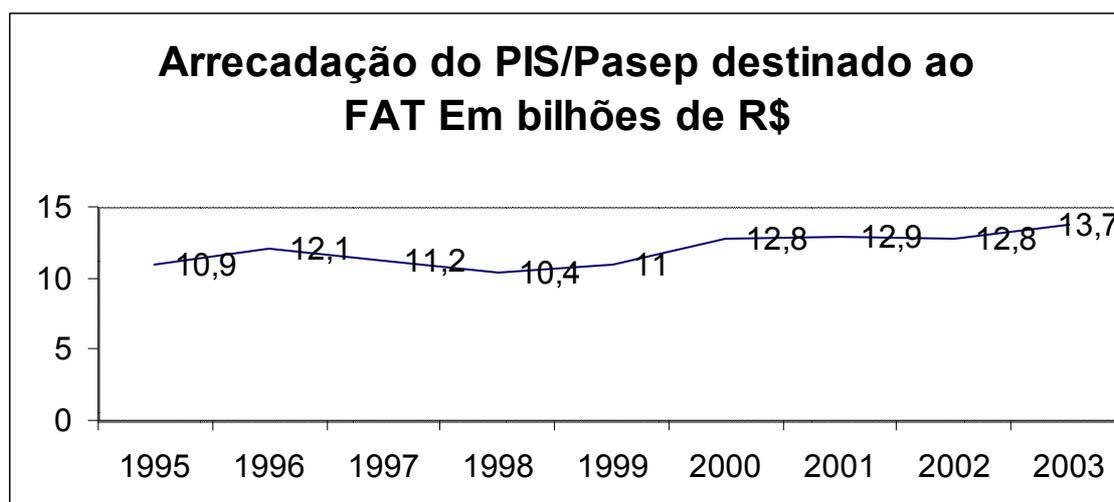
Neste mesmo período o Instituto Integrar teve uma participação ativa na elaboração do Documento Base do PROEJA – Formação inicial e continuada / Ensino Fundamental. Apesar do Proeja ainda ser executado exclusivamente pela Rede Federal de Educação existe a intenção para que a partir de 2008 outras entidades da sociedade possam desenvolver o programa.

Neste final de trabalho caberia perguntar se o Programa Integrar, que teve uma atuação em 12 estados brasileiros, que conseguiu envolver um conjunto de entidades e organizações como parceiras para a execução, para a construção da proposta e conseguiu influenciar o debate nacional sobre a educação profissional, ainda tem perspectiva de manutenção ou ampliação?

Para responder a isso acredito que é necessário perceber algumas questões que me parecem importantes. Primeiro, diz respeito aos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, disponibilizados para a Formação Profissional. Nos últimos anos aconteceu uma redução significativa desses recursos, principalmente a partir de 2002. Para ter uma idéia do que representou essa redução, vou utilizar um estudo feito pelo DIEESE (2005).



Ao mesmo tempo neste período a arrecadação do PIS/Pasep destinada ao FAT seguiu uma lógica inversa, aumentou significativamente o montante de recursos. Se em 1995 foi arrecadado R\$ 10,9 bi em 2003 esse valor subiu para pouco mais de R\$ 13,7 bilhões, conforme mostra a tabela abaixo:



I

isso mostra que um dos grandes problemas que fez com que o Integrar, e outros programas de educação profissional, não tivesse continuidade no mesmo ritmo foi sem sombra de dúvidas a redução dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT destinados a educação profissional. Como podemos ver nas tabelas a queda foi de 5,29% em 1998 para 0,31% em 2003.

Ao mesmo tempo acredito que não podemos apenas analisando e ‘responsabilizando’ a queda nos recursos do FAT à educação profissional. Outras tentativas de convênios e projetos que os Sindicatos e Confederação tentaram realizar com outros Ministérios e menos com Prefeituras acabaram não logrando êxito. Acredito que foram duas razões que contribuíram para que essa experiência não fosse assumida por outros órgãos de governo. A primeira pode ter sido pelo fato dos Ministérios e Prefeituras não estarem preparados burocraticamente para as possibilidades de convênios desta natureza, ou por não haver interesse em desenvolver programas de educação de adultos na perspectiva proposta. É bom salientar que algumas experiências aconteceram com prefeituras, principalmente na Bahia e apenas um caso no Rio Grande do Sul, a prefeitura de Sapiranga. E a segunda, houve na verdade pouca iniciativa dos sindicatos e confederação no sentido de buscar efetivamente alternativa de financiamento ao projeto.

Se por um lado o Movimento Sindical acabou ficando preso aos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador no desenvolvimento das atividades de educação profissional, por outro faltou unidade interna entre as diferentes correntes para que a experiências de educação profissional que vinha sendo desenvolvida pudesse ser negociada com outros parceiros e

mesmo fizesse parte da pauta das negociações coletivas com as empresas do ramo metalúrgico.

A experiência desenvolvida que poderia dar elementos para a construção de um projeto de longo prazo a partir das negociações coletivas não foram suficientes para sensibilizar as direções dos sindicatos. Desta forma os sindicatos continuam negociando as questões salariais e quando muito as condições de trabalho - muitas delas já estão previstas em regulamentação na forma de lei -, não conseguiram juntar elementos suficientes para contrapor-se a lógica da formação profissional desenvolvida pelo sistema “S”, deixando com isso passar uma oportunidade excelente para construir experiências e negocia-las.

Apesar disso para Manfredi (2002), as principais centrais sindicais de trabalhadores – CUT, Força Sindical e CGT – tem atuado em diferentes frentes de debate e construção de políticas públicas a partir do desenvolvimento dessas experiências. Dentre essas políticas cabe destacar: na formulação e preposição de políticas de educação básica e de educação profissional, articuladas com outras políticas sociais; participação em fóruns que discutam os programas de intervenção para fazer frente aos desafios resultantes do processo de globalização do mundo do trabalho e; na contratação de questões referentes à formação profissional mediante processos de negociações e convenções coletivas.

Para Manfredi (2002), embora tenha havido um aumento significativo da negociação desse tema em relação aos períodos anteriores (década de 70 e 80), “a pesquisa (DIEESE) constata ser ainda pequena a quantidade de cláusulas negociadas que estabelecem a obrigação dos empregadores com a educação básica e a formação profissional”. Entre as entidades de trabalhadores as reivindicações a respeito da educação, apesar de ainda serem tímidas, contam de sua pauta como um sinal de resistência, em virtude da necessidade de se prepararem para fazer frente aos novos processos de produção. No entanto, “tais reivindicações parecem ser também indicativas da reafirmação da Educação Profissional como um direito social” (MANFREDI, 2002, p. 286).

Talvez essa redescoberta da formação profissional, pelo movimento sindical brasileiro, possa ser uma forma alternativa para recompor a própria identidade com base no trabalho e com isso reconstruir laços de solidariedade entre os trabalhadores. Manfredi (2002) destaca ainda que a formação profissional “responde as necessidades reais e concretas dos trabalhadores e se constitui um campo privilegiado para repensar e planejar estratégias de

ação coletiva que articulem, no âmbito dos direitos sociais, lutas e reivindicações em prol do emprego, do trabalho e da educação” (MANFREDI, 2002, p. 287).

Por isso, a Formação Profissional pode representar uma demanda concreta dos trabalhadores nos diferentes segmentos da sociedade e, por isso, propostas e iniciativas formativas pensadas e organizadas pelos trabalhadores podem criar novos elos para a organização de empregados e desempregados.

O movimento sindical tem participado, nos últimos anos, em vários fóruns de debates e de elaborações de políticas no Brasil. Isso exige também uma qualificação maior para que seus dirigentes e interlocutores possam formular e fundamentar as propostas apresentadas. As diferentes experiências, construídas e sistematizadas nestas últimas décadas, devem contribuir para essa ação e podem influir positivamente na construção de mecanismos mais democráticos, tanto no plano de sua concepção, como no da gestão de políticas educacionais específicas e gerais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira parte do trabalho procurei resgatar alguns elementos que considerei importantes sobre a reestruturação produtiva, a flexibilidade e as exigências de novas qualificações. Para isso busquei principalmente em Ricardo Antunes (2003) os elementos para resgatar as transformações acontecidas no mundo do trabalho. Acredito que o centro do debate sobre essas transformações está no fato de que Antunes (2003) chama a atenção para o fato de que “a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise” do século passado, que atingiu a sua “subjetividade e afetou a sua forma de ser” enquanto classe trabalhadora.

As mudanças tecnológicas, vivenciadas pelos trabalhadores, nos últimos 10 anos, geraram um grande salto tecnológico através da automação, da robótica e da microeletrônica. A primeira parte traz ainda o aspecto de que o processo de produção industrial foi caracterizado pelo rompimento da relação homem/máquina que fundamentou o modelo fordista. Com isso, o trabalhador passa a exercer um novo papel no processo de produção: o esforço das equipes é que garantirá a recompensa adicional aos salários.

Do ponto de vista da Educação Profissional, vimos que ainda no final dos anos de 1960 e início de 1970, a concepção de educação no Brasil vincula-se aos planejamentos econômicos globais, para isso a Teoria do Capital Humano torna-se uma alternativa que respondeu ideologicamente constituindo-se como referencial capaz de transformar a educação determinante do desenvolvimento econômico da nação e como fator de distribuição de renda.

Nesse mesmo período, surge no Brasil, através de algumas Organizações Não Governamentais e alguns sindicatos, as Escolas Operárias, iniciaram como resistência à ditadura militar e como forma concreta para desenvolver um trabalho político em tempos de repressão. Essas escolas encontraram grandes dificuldades para a realização de seus projetos no que diz respeito às condições de funcionamento com qualidade, equipamentos, informatização, etc. Obviamente que as escolas metalúrgicas entraram em disputa direta com o sistema Senai, que acabavam tendo melhores condições de financiamento com recursos garantidos.

Os anos de 1990 são marcados pela ofensiva neoliberal no campo da educação. A política do Estado mínimo com redução de gastos públicos converge no campo educacional com a proposta dos neoconservadores constituindo-se um bloco político chamado de nova direita. Para Souza (2002), a nova direita se preocupou em introduzir mudanças de ordem gerencial através da qualidade total. A relação estabelecida entre o Estado e a sociedade civil passa a ser fundada numa concepção de participação do tipo “desenvolvimento comunitário”. Essa forma constitui-se numa estratégia sutil dos grupos dominantes para convencer a população trabalhadora a aderir aos planos de desenvolvimento sem a participação na riqueza produzida.

Obviamente o Brasil junto com a América Latina são impactados por essas transformações. Na política dos governos que tomam posse nota-se o avanço do modelo neoliberal com privatizações, estado mínimo e abertura comercial. Na produção industrial: modernização das empresas através do avanço tecnológico e aumento do desemprego.

O setor metalúrgico foi um dos que mais sentiu a perda de empregos. A reestruturação produtiva aliada à abertura da economia contribuiu para que a queda do nível de emprego, entre os anos de 1985 e 1993, fosse de 17,24%, chegando a 27,4% em 2001. Com isso o Movimento Sindical dos anos 1990 encontra dificuldades para uma reação organizada, para se ter uma idéia, a taxa de sindicalização que nos anos de 1980 registrou uma adesão significativa, chegando a atingir quase um de cada três trabalhadores ocupados em todo o país, teve uma redução de 42,5% entre os anos de 1989 e 1999.

Com as transformações que acontecem no mundo do trabalho, as relações entre trabalho e educação tornam-se cada vez mais complexas. O movimento sindical amplia o debate sobre essas mudanças e os impactos das mesmas sobre as condições de trabalho.

No campo da Educação Profissional, por exemplo, as mudanças no mundo do trabalho, em decorrência da adoção de novos padrões de produção industrial, impuseram a necessidade de se reestruturar a educação visando a sua adequação aos novos requisitos exigidos dos trabalhadores. Por isso, a noção de qualificação que estava associada, primeiro à preparação do capital humano e gerou uma série de políticas educacionais voltadas para a criação de sistemas de formação profissional e, segundo, associada à produção e a organização do trabalho entrou em crise com a reorganização do sistema de produção flexível

e da criação de novas formas de organização do trabalho. Em seu lugar assume a noção de competência definida como um conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam (o trabalhador) para a discussão, para a consulta e para a decisão do que concerne ao seu ofício.

As lutas de educadores, trabalhadores, formadores, sindicatos e ONG's no Brasil na educação profissional esteve historicamente ancorado numa perspectiva de disputa de um projeto político-pedagógico voltado para uma educação integral. Essa perspectiva tem como pressuposto que a educação profissional deve superar a lógica da preparação para o trabalho aos seus aspectos operacionais, simplificados dos conhecimentos. Para Ciavatta (2005), a formação humana deve buscar garantir aos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Por isso a educação integral deve possibilitar um ato constante de tomada de consciência de que o trabalhador pertence a uma classe e deve ser percebido como totalidade rompendo com a educação alienada que é criada com a divisão do trabalho.

Por fim, é importante destacar que o Brasil, como membro da Organização Internacional do Trabalho – OIT, criou apenas em 1975 o SINE, como primeiro passo no sentido de organização e formação de um Sistema Público de Emprego, isto quase 30 anos depois da convenção da OIT. Com a criação do Fundo de Amparo ao Trabalhador e do conselho gestor desse fundo, o CODEFAT e a Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR, o Brasil passa, a partir de 1996, a ter uma preocupação com projetos de educação profissional.

É nesse cenário que a Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT – CNM/CUT, junto com outros sindicatos e confederações, inicia o processo de desenvolvimento da experiência de Educação Profissional. Percebendo uma demanda de formação que pudesse articular a educação profissional com a educação geral, os metalúrgicos definem no 3º congresso o que seria o início do Programa Integrar.

O que procurei levantar neste trabalho de dissertação é que a experiência desenvolvida pelo Programa Integrar, dos pelos metalúrgicos da CUT possibilitou o desenvolvimentos de uma experiência que avançou conceitual na construção de um projeto de formação adequado à realidade dos trabalhadores. Isso é possível perceber quando o Programa Integrar buscou

contemplar em seus aspectos formativos o resgate da experiência de vida dos trabalhadores e o debate com os conhecimentos gerais. Por isso, essa experiência serviu como ponto de partida no interior da Central Única dos Trabalhadores – CUT, para o desenvolvimento de outras experiências para diversas categorias. Em segundo lugar, avançou quando conseguiu desenvolver um currículo integrado capaz de articular a Educação Profissional e a formação geral, tendo como centralidade o debate e a construção em torno do trabalho, entendido como estruturante das relações sociais.

Por fim, o terceiro elemento importante dessa experiência diz respeito a contribuição que a ação dos metalúrgicos trouxeram para o debate da Educação Profissional no Brasil. Isso colocou a ação sindical em outro patamar de ação, no que diz respeito às proposições feitas no campo da educação dos trabalhadores, possibilitou que o sindicato saísse de sua estrutura fechada na categoria profissional para uma ação de disputa de hegemonia na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALALUF, Mateo. **Lê temps du labeur: formation, emploi et qualification em sociologie du travail. Institute de Sociologie, Sociologie du travail et dès organisations.** Bruxelas: Editions de Luniversite de Bruxelles, 1986. Tradução livre de RIBEIRO, Álvaro Fernandes e Revisão RIBEIRO, Jorge A. Rosa.

ANDERSON, Perry. **O fim da história.** De hegel a fukuyama. Rio de Janeiro: ed. Jorge Zahar, 1992.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Os Sentidos do Trabalho.** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. **Convenção nº 88 OIT:** Disponível em: http://www.sies.mte.gov.br/rel_internacionais/conv_88.pdf. Acesso: 10 de mar. de 2008.

_____. **Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT:** 2008. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/fat/historico.asp>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2008

_____. **Questões críticas da Educação Brasileira.** Brasília: 1995.

_____. SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **Educação Profissional – Formando o cidadão produtivo.** Fundo de Amparo ao Trabalhador, 1996.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Programa Integrar educação popular mobilizadora. In **Programa Integrar: Educação, Qualificação e Ação Social.** MARMITT, Solange (org.). Instituto Integrar: São Paulo, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme; et al. **Programa Integrar: formação profissional e elevação de escolaridade** – fundamentos político-metodológicos. (versão para debate). Instituto Integrar. São Paulo, 2002.

BULHÕES, Maria da Graça Pinto; LIEDKE, Elida Rubini; FRANZOI, Naira Lisboa. Perfil do Programa Integrar – **Pesquisa realizada pela UFRGS a pedido da Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social** – STCAS. Porto Alegre, 1998.

CANÁRIO, Rui (org.) **Formação e Situações de Trabalho.** Portugal: Porto Editora, 2003.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CIAVATA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado - Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CNM/CUT & DIEESE. **Diagnóstico do Complexo metal-mecânico brasileiro**. São Paulo, 1998.

CNM/CUT & Museu da Pessoa. **Memórias do trabalho**: depoimento sobre profissões em extinção. São Paulo: Confederação Nacional dos Metalúrgicos, 1999.

CNM/CUT. 3º Congresso Nacional dos Metalúrgicos. **Resoluções para os próximos 3 anos**. Águas de Lindóia, SP: 1995.

_____. 6º Congresso Nacional dos Metalúrgicos da CUT. **Trabalho, Salário, Terra, Direitos Sociais**. São Paulo/SP, 2004.

_____. **Formação em reestruturação produtiva e ação sindical**. São Paulo: Editora Raiz, 1997.

_____. **Programa Integrar**: formação e qualificação para o trabalho. São Paulo: junho de 1998(c).

_____. **Resoluções do 4º Congresso dos Metalúrgicos da CUT**. São Paulo: 05, 06 e 07 de agosto de 1998(a).

CNM/CUT-DIEESE. **Seminários nacionais do setor metal-mecânico**. São Paulo: Editora Raiz, 1998(b).

CNM/Rede Unitrabalho. **Diagnóstico da Formação Profissional – Ramo Metalúrgico**. Brasil, São Paulo, 1999.

CORREIA, José Alberto. Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, Rui. **Formação e Situações de trabalho**. Portugal: Porto Editora, 2003.

COSTA, Walber Carrilho da. **Sindicalização e greve**: História recente do movimento sindical brasileiro. In Revista História Hoje: Revista Eletrônica de História. v. 2, Nº 6. ISSN 1806-3993. Março de 2005.

CONCEIÇÃO, Martinho da. (et al.) **A intervenção da CUT nas políticas públicas de geração de trabalho, emprego, renda e educação dos Trabalhadores**: Avaliação, resultados e ampliação de perspectiva. São Paulo: CUT: Unitrabalho, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. Os ministérios da educação e do trabalho na educação profissional. In: Yannoulas, Silvia Cristina (org.) **Atuais tendências na Educação Profissional**. p. 111-189 Brasília: Paralelo 15, 2001.

CUT. **Resoluções da 7ª Plenária Nacional da CUT** – Plenária Zumbi dos Palmares 30 de agosto à 2 de setembro de 1995. São Paulo: 1995. <http://www.cut.org.br/>. Acesso em 07 de março de 2008.

_____. **Resoluções da 9ª plenária Nacional da CUT** – Plenária Santo Dias. São Paulo 17 à 20 de agosto de 1999.

DEDECCA, Cláudio Salvadori; BARBOSA, Alexandre de Freitas; e, MARETTO, Amilton. Transformações recentes do sistema público de emprego nos países desenvolvidos: tendências e particularidades. In: OLIVEIRA, Roberto Veras (org.) **Novo momento para as comissões de emprego no Brasil?** Sobre as condições a participação e controle sociais no Sistema Público de Emprego em construção. Vol. 1 Pág. 15-64. São Paulo: A + Comunicação, 2007.

DELORS, Jaques (org). **A Educação para o século XXI** – questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DELUIZ, Neise. **Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação:** implicações para o currículo. Boletim Técnico SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

DIEESE, **A Situação do trabalho no Brasil**. São Paulo, 2001.

_____. **Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT**. Nota Técnica N°. 5, Agosto de 2005. <http://www.dieese.org.br/notatecnica/notatecFAT.pdf>. Acesso em 19 de março de 2008.

DUBAR, Claude. **A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência**. Educ. Soc. [online]. 1998, vol. 19, no. 64 [citado 2007-07-27], pp. 87-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 20 de janeiro de 2008.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto alegre, Artmed, 2004.

FIDALGO, Fernando & MACHADO, Lucília. **Dicionário da Educação Profissional**. Núcleo de estudos sobre trabalho e educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2000.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Avaliação do Programa Integrar** – RS. In: MAIA, Marco. (org.) Trabalho, Educação e Cidadania. Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT, Porto Alegre, 1999.

_____. **Entre a formação e o trabalho:** trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2006.

FRIGOTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado. Concepções e contradições**. p. 57-82, São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino Médio Integrado. Concepções e contradições**. p. 21-56, São Paulo: Cortez, 2005.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Perspectiva do Homem, vol. 35, Série Política. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1988.

_____. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Círculo do Livro: São Paulo: Editora Civilização Brasileira S.A., 1982.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. **Caminhos cruzados. Estratégias de empresas e trajetórias de trabalhadores**. São Paulo: USP, Curso de Pós Graduação em Sociologia: Ed. 34, 2004.

_____. **Qualificação, qualidades e classificações**. *Educação e Sociedade*, n. 45, agosto de 1993.

INSTITUTO INTEGRAR. **Trabalho e cidadania: Uma década de Educação Integral**. Instituto Integrar: 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica – As relações de produção e a educação do trabalhador**. 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Marcia de Paula e SILVA, Roque Aparcido da. **A Sociologia do Trabalho frente à reestruturação produtiva: Uma discussão teórica**. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais – Anpocas. Rio de Janeiro, nº 42, 2º semestre de 1996. In Caderno do Núcleo Temático – Rede Nacional de Formação CUT, 1996.

LIMA, Antonio Almerico Biondi & LOPES, Fernando Augusto Moreira. Diálogo social e qualificação profissional: experiências e propostas. In: MARMITT, Solange (org.). **Programa Integrar: Educação, Qualificação e Ação Social**. p. 22-40, Instituto Integrar: São Paulo, 2005.

LIMA, Antonio Almerico Biondi. A qualificação no sistema público de emprego: uma análise a partir das resoluções do CODEFAT. In **Políticas públicas de qualificação – Desafios atuais**. SAUL, Ana Maria e FREITAS, José Cleber de. (orgs.). p. 61-81, São Paulo: A+Comunicação, 2007.

LOPES, Fernando A. Moreira. **Programa Integrar da CNM/CUT: proposta de intervenção sindical nas questões de emprego, desenvolvimento e educação, 2001** [manuscrito].

_____. Uma experiência da CNM na Formação Profissional. In: MAIA, Marco Aurélio Spall (org.). **Trabalho, educação e cidadania: reflexões sobre o Programa Integrar/RS**. Porto Alegre: CNM/CUT, 1999.

LOPES, José Carlos Cacau. **A voz do dono e dono da voz: trabalho, saúde e cidadania no cotidiano fabril**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação Sindical no Brasil. História de uma prática cultural.** São Paulo: Escrituras Editora, 1996.

_____. Qualificação e educação: Reconstruindo nexos e inter-relações. In: SAUL, Ana Maria & FREITAS, José Cleber de. (Org.) **Políticas públicas de Qualificação – desafios atuais.** São Paulo: A+Comunicação, 2007.

_____. **Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas.** Educ. Soc., Campinas, v. 19, n. 64, 1998 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 Set 2007.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Programa Integrar:** propostas de procedimentos metodológicos. Cadernos de reflexão. CNM/CUT, 1999;

MATTOSO, Jorge. **O Brasil Desempregado. Como foram destruídos mais de 3 milhões de empregados nos anos 90.** Editora Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 1999.

Ministério da Educação. **Escola de Fábrica aproveita experiências bem-sucedidas.** <http://mecsrv04.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=7324>. Brasília, outubro de 2004. Acesso em 25 de março de 2008.

_____. **MEC publica novos documentos do Proeja.** <http://www.retsus.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=182>. Brasília, outubro de 2007. Acesso em 25 de março de 2008.

MORAES, Carmen Sylvia. A relação trabalho-educação e o “novo conceito de produção”: algumas considerações iniciais. In **Diagnóstico da Formação Profissional – Ramo Metalúrgico.** Brasil, São Paulo, CHM/CUT/Rede Unitrabalho, 1999.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins e NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de pierre bourdieu:** Limites e contribuições. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (dês)qualificação profissional brasileira.** (coleção questões da nossa época v. 101). São Paulo: Cortez, 2003.

PERROTTA, Carmem; ZANBERLAN, Fabio Luiz & THIOLENT, Michel Jean Marie. **Programa Integrar da CNM/CUT e a Formação Profissional Negociada no Setor Metal-Mecânico Brasileiro.** Brasília: MTE, SPPE, 2002.

POCHMANN, Marcio. **A sindicalização no emprego formal terceirizado no estado de São Paulo.** Pesquisa encomendada pelo SINDEEPRES - Sindicato dos Empregados em Empresas de Prestação de Serviços a Terceiros, Colocação e Administração de Mão-de-Obra, Trabalho Temporário, Leitura de Medidores e Entrega de Avisos do Estado de São Paulo. <http://diap.ps5.com.br/file/1465.pdf>. Acesso em 03 de março de 2008. São Paulo: 2007

_____. **A sindicalização no emprego formal terceirizado no estado de São Paulo.** Pesquisa encomendada pelo SINDEEPRES - Sindicato dos Empregados em Empresas de Prestação de Serviços a Terceiros, Colocação e Administração de Mão-de-Obra, Trabalho Temporário, Leitura de Medidores e Entrega de Avisos do Estado de São Paulo. <http://diap.ps5.com.br/file/1465.pdf>. Campinas, agosto de 2007. Acesso em: 03 mar. 2008.

_____. **Década dos Mitos. O novo modelo Econômico e a crise do trabalho no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Desigualdade do desemprego no Brasil e nas metrópoles.** Prefeitura Municipal de São Paulo: São Paulo, fevereiro de 2004.

_____. **O Trabalho sob fogo cruzado.** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

PRESTES, Emília Maria da Trindade. Considerações sobre o PLANFOR e suas experiências de avaliação. In: OLIVEIRA, Roberto Veras de (Org.) **Qualificar para Quê? Qualificação para quem?** p. 111-130. São Paulo: Fundação UNITRABALHO. Campina Grande: EDURCGT, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais.** Educação & Sociedade, 2002, vol.23, n. 80, ISSN 0101-7330. Acessado em 10 de novembro de 2007.

_____. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação:** Implicações para o Currículo. Boletim do SENAC-SP: <http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273c.htm>. Acessado em 10 de novembro de 2007.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: **Ensino médio integrado, concepções e contradições.** FRITOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise (org.). p. 106-127. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Jorge A. Rosa. **Pocos, Buenos, bién tratados y pagados:** el mercado interno de trabajo em el sector eléctrico español – 1953- 1985. Resis doctoral. Universidad de Salamanca: 2000.

_____. **Relações entre legislação, montantes investidos e resultados obtidos.** Estudo contratado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), de acordo com TOR/2004 – UNESCO (Sas 6418/2004 e 6433/2004).

RODRIGUES, Iram Jácome. **Perspectiva do sindicalismo brasileiro. A Crise Brasileira no final do Século XX .** Revista: Perspectivas para o Movimento Sindical. Escola Sindical São Paulo. Debate & Reflexões n. 6, São Paulo, 29 e 30 de abril de 1999.

RODRIGUES, Leôncio Martins. **O declínio das taxas de sindicalização: a década de 80.** Rev. bras. Ci. Soc. , São Paulo, v. 13, n. 36, 1998 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 Jan 2008. doi: 10.1590/S0102-69091998000100003

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do trabalho. Caminhos da Educação Socialista.** Vol. II. São Paulo: Moraes, 1981.

SAINSAULIEU, Renauld. **A identidade no trabalho ontem e hoje**: Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, ano 7, n. 9: 2001.

SANTANA, Marco Aurélio. **Entre a ruptura e a continuidade**: visões da história do movimento sindical brasileiro. XXII Encontro Anual da Anpocs, GT: Trabalhadores, Sindicalismo e Política. Caxambu, 27 a 31 de Outubro de 1998. <http://sindicalismo.pessoal.bridge.com.br/98GT1814.doc>. Acesso em 13 de fevereiro de 2008.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da Educação Brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq. Campinas: 2005.

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY Helena Maria Bousquet, COSTA Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Editora da Universidade de São Paulo e Editora Paz e Terra, 1984 - 2ª edição, Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000.

SEBARROJA, Jaume Carbonell (et al.). **Pedagogia do século XX**. trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SEGNINI, Liliana P. **Educação, trabalho e desenvolvimento**: uma complexa relação. Campinas, 1998 (mimeo).

SINGER, Paul. **Alternativas para enfrentar a crise. A Crise Brasileira no final do Século XX**. Revista: Perspectivas para o Movimento Sindical. Escola Sindical São Paulo. Debate & Reflexões, n. 6: São Paulo, 29 e 30 de abril de 1999.

SOUZA, Donald Bello de, SANTANA, Marco Aurélio e DELUIZ, Neise. **Trabalho e Educação: Centrais Sindicais e Reestruturação Produtiva no Brasil**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: Anos 90**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

TANGUY, Lucie. **Do Sistema educativo ao emprego**. Formação: um bem universal? *Educação e Sociedade*, ano XX, nº 67. Agosto, 1999.

TODESCHINI, Remigio. A construção do sistema público de emprego no Brasil e a gestão tripartite. In OLIVEIRA, Roberto Veras. (org.) **Novo momento para as comissões de emprego no Brasil?** Sobre as condições da participação e controle sociais no Sistema Público de Emprego em construção. Vol. 1, p. 65-87. São Paulo: A + Comunicação, 2007.

VANI, Marino. Ação e intervenção do movimento sindical na formação profissional. In MAIA, Marco Aurélio Spall (org.) **Trabalho, educação e cidadania**: reflexões sobre o Programa Integrar/RS. p. 107-114. Porto Alegre: CNM/CUT, 1999.