

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARISA FORTUNATO

**Educação Profissional e elevação de escolaridade: a Educação
de Adultos Trabalhadores no nível médio de ensino**

SOROCABA/SP

2009

Marisa Fortunato

**Educação Profissional e elevação de escolaridade: a Educação
de Adultos Trabalhadores no nível médio de ensino**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Sorocaba, como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientador: Professor Doutor Jorge Luis
Cammarano González.
Doutor em Educação

SOROCABA/SP

2009

Marisa Fortunato

**Educação Profissional e elevação de escolaridade: a Educação
de Adultos Trabalhadores no nível médio de ensino**

Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade de
Sorocaba.

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA:

1º Exam.: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de
Carvalho – Centro Universitário Nove de Julho

2º Exam.: Prof. Dr. Celso João Ferretti –
Universidade de Sorocaba

3º Exam.: Prof. Dr. Jorge Luis Cammarano
González (Orientador) – Universidade de
Sorocaba

Dedico este trabalho aos meus pais, Euclides e Ondina (*in memoriam*), pelo esforço para que não faltasse nada às suas filhas, principalmente a escola, da qual desde cedo foram excluídos.

AGRADECIMENTOS

À minha irmã Marlene, exemplo de mulher e de mãe, pelo afeto que nos une e pela compreensão das minhas ausências.

Aos meus queridos sobrinhos Rafael e Marcelo por todo o carinho dedicado e, em particular, ao Rafa pela tradução. Amo vocês.

Ao Toninho, cunhado sempre presente.

À Monica “amiga verdadeira”, pela identidade que nos une, pelo cuidado dedicado nos momentos fundamentais de minha vida, em especial nesse trabalho, cuja contribuição foi essencial para a conclusão.

À Márcia, um dos frutos mais preciosos do Integrar, “amiga verdadeira” no trabalho e na *vida vivida*.

Ao Zé, pelo incentivo e contribuições nessa empreitada e, por tudo que compartilhamos.

Ao Percival, por abrir caminhos e acreditar que era possível.

À Ana Maria (*Fia*), pela ajuda na revisão e companheirismo no trabalho.

Adilson e Roseli “companheiros” no trabalho, pela humanidade que mora em vocês.

Ao Wellington, o jovem Marxista da Fundação, pelas leituras críticas e contribuições teóricas.

À Liana, pela ajuda na padronização e formatação.

À Marcilene, amiga do mestrado, pelo acolhimento.

Aos Professores do Programa de Mestrado pela partilha do conhecimento.

Ao Professor Wilson Sandano, coordenador do curso, pela compreensão e alargamento do tempo.

Ao Professor Celso Ferretti e Celsinho, pelas dicas e sugestões dadas na qualificação.

Ao Jorge, orientador, pela compreensão, apoio e confiança no trabalho.

A todas as mulheres e homens, que de alguma forma fizeram parte do Integrar, pela possibilidade de viver esse trabalho.

A todos que comigo atuam na Fundação, pelo carinho e compreensão das ausências.

“Os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas. Nem tipos especiais de pessoas – os espertos, os fortes, os ambiciosos, os belos, aquelas que podem um dia vir a fazer grandes coisas – nem qualquer outra. Especialmente aquelas que são apenas pessoas comuns (...). É delas que trata o socialismo; são elas que o socialismo defende. O futuro do socialismo assenta-se no fato de que continua tão necessário quanto antes, embora os argumentos a seu favor não sejam os mesmos em muitos aspectos. A sua defesa assenta-se no fato de que o capitalismo ainda cria contradições e problemas que não consegue resolver e que gera tanto a desigualdade (que pode ser atenuada através de reformas moderadas) como a desumanidade (que não pode ser atenuada).”

(Eric Hobsbawn)

RESUMO

As mudanças no mundo do trabalho que caracterizaram as últimas décadas do século XX trouxeram implicações diretas para os trabalhadores, tanto no campo da produção, como no campo da educação. O advento da reestruturação produtiva – caracterizada por mudanças tecnológicas e de gerenciamento da força de trabalho – exigiu um novo perfil de profissional que rapidamente respondesse e se adaptasse a este modelo, demandando o estabelecimento de uma política de formação que atendesse as novas exigências do sistema produtivo. Nesse contexto, as reformas educacionais dos anos 1990 foram elaboradas num processo de correlação de forças e de embate entre vários setores da sociedade. Marca presença nesse confronto o movimento da classe trabalhadora e suas centrais sindicais. Aqui focamos nossa atenção na Central Única dos Trabalhadores – CUT, que desde sua criação nos anos 1980, sempre teve a educação como uma de suas bandeiras de luta. O debate e as propostas pertinentes à presença da educação como prática formativa da classe trabalhadora foram potencializadas a partir do IV Congresso, realizado em 1991. Nessa sua trajetória, a CUT acumulou uma experiência significativa no campo da formação sindical, o que possibilitou a elaboração de uma proposta educacional que tinha como centralidade o trabalho, ao mesmo tempo em que considerou em seu currículo a articulação da formação profissional com a formação propedêutica. Nesta pesquisa, buscar-se-á compreender: como a Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central Única dos Trabalhadores (CNM/CUT), a partir de seu posicionamento frente às mudanças no mundo do trabalho, vislumbrou sua atuação no campo educacional?

Nesta investigação, a análise incide sobre os documentos oficiais produzidos no âmbito das reformas educacionais e da proposta de formação profissional e elevação de escolaridade do Programa Integrar da CNM/CUT, no que tange ao ensino médio.

Palavras-Chave: Mundo do trabalho, Movimento Sindical, Ensino Médio.

ABSTRACT

The changes in the labor market that characterized the last decades of the twentieth century had direct implications for workers, both in the field of production, as in the field of education. The advent of production reorganization - characterized by technological changes and management of the workforce - demanded a new professional profile to quickly respond and adapt to this model, requiring the establishment of a training policy to meet the new production system demands. In this context, the educational reforms in the 90's were prepared in a process of forces correlation and the conflict between different society sectors. Mark its presence in this clash the movement of working class and its trade unions. Here we focus our attention on the Central Única dos Trabalhadores - CUT, which since its creation in 80's of the twentieth century, had always the education as one of its banner of struggle. The debate and the relevant proposals to the presence of education as practical working class training were enhanced from 1991 on with the IV Conference, held that year. This conference set new strategies of action, abandoning the claiming prospect for a strategy to take more purposeful action. In its trajectory, CUT accumulated significant experience in the field of trade union formation, which allowed the development of an educational proposal that was centered in working, while they had in their curriculum the link between training and propaedeutic training. In this research, we involve: as the National Confederation of Metalworkers of Central Única dos Trabalhadores (CNM/CUT), from of its positioning opposite to the changes in the world of work, envisioned its role in the educational field? In this research, the analysis will focus on the official documents produced as part of educational reforms and the proposal included in the CNM/CUT's Programa Integrar for professional development and education improvement, in terms of high school.

Keywords: World of work, trade unions, high school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CESIT/Unicamp	Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho/Universidade Estadual de Campinas
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNM	Confederação Nacional dos Metalúrgicos
CODEFAT	Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
CONCUT	Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores
COPPE/UFRJ	Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós Graduação e Pesquisa de Engenharia/Universidade Federal do Rio de Janeiro
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEMs	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FEMs	Federações Estaduais dos Metalúrgicos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONGs	Organizações não-governamentais
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PEQ	Plano Estadual de Qualificação Profissional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLANFOR	Plano Nacional de Formação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEFOR	Secretaria de Formação
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SERT	Secretaria Estadual de Relações do Trabalho
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo.
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social de Transporte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, TRABALHO E EDUCAÇÃO: O MOVIMENTO SINDICAL E A FORMAÇÃO DO ADULTO TRABALHADOR	19
2.1 A emergência do neoliberalismo e o advento da reestruturação produtiva ...	20
2.2 A atuação do movimento sindical no campo da educação.....	25
2.3 A reforma educacional brasileira nos anos de 1990: delineando as relações entre Trabalho e Educação.....	31
2.3.1 O Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL.....	32
2.3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96.....	39
2.3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.....	44
3. EDUCAÇÃO DE ADULTOS TRABALHADORES: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA INTEGRAR.....	49
3.1 Trajetórias e Travessias: a via de mão dupla.....	50
3.2 A nova institucionalidade política da Educação Profissional.....	56
3.3 Tecendo um projeto de educação para adultos trabalhadores.....	60
3.3.1 Os princípios político-metodológicos de uma prática pedagógica que visa a emancipação humana.....	64
3.3.2 Revelando os tempos, os espaços e os sujeitos da ação pedagógica.....	69
4. O PROGRAMA INTEGRAR ENSINO MÉDIO: NA BUSCA DE IDENTIDADE E SENTIDO.....	73
4.1 O Ensino Médio e a Educação Profissional na ótica dos trabalhadores: fundamentos político-metodológicos.....	74
4.2 Eixos temáticos: a base da estrutura curricular.....	80
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
Fontes documentais.....	89
Referências.....	91

1. INTRODUÇÃO

As transformações no mundo do trabalho, que se disseminaram no Brasil nos anos 1990, já vinham sendo implantadas — como resposta à “crise do fordismo” — desde a virada dos anos 1960 nos grandes centros do capitalismo. Inspiradas nos modelos japoneses de gestão, estas mudanças, em que pese a grande diversidade da sua configuração em cada território, se caracterizam basicamente por aplicação maciça da ciência e da tecnologia aos processos produtivos, em novas formas de gerenciamento da força de trabalho, na exigência de mais qualidade e eficácia na produção, no aumento da concorrência entre as empresas, em processos de transnacionalização do capital e nas relações entre trabalho e educação centradas na formação de um trabalhador multifuncional, totalmente integrado aos objetivos exclusivos das empresas.

Para a grande maioria dos trabalhadores, a reestruturação produtiva teve como conseqüências mais visíveis a flexibilização das relações de trabalho, a precarização dos empregos existentes, o aumento significativo do desemprego, o esgarçamento das identidades de classe, a diminuição das formas de sindicalização, a incerteza e insegurança quanto ao futuro ocupacional.

Diante desta lógica patronal, Kuenzer (1992) aponta para a necessidade de se fazer uma interpretação crítica desta nova realidade para, a partir daí, assumir um novo princípio educativo¹ que:

“[...] tome o mundo do trabalho e o que acontece concretamente no movimento do real como ponto de partida para a organização da escola. À medida que o desenvolvimento contemporâneo não permite mais separar função intelectual da função técnica, será necessária uma formação que unifique ciência e trabalho, trabalho intelectual e instrumental.” (KUENZER, 1992, p. 118).

¹ Para Kuenzer (1992, p.115), trabalhar com o conceito mais amplo de educação de modo a incorporar todas as formas educativas que ocorrem no interior das relações sociais, inclusive o trabalho, com o objetivo de formar o cidadão enquanto ser político e produtivo implica reconhecer que cada sociedade, em cada época, dispõe de formas próprias para formar seus intelectuais, formas essas que Gramsci chama de *princípio educativo*.

Historicamente, a educação profissional no Brasil se caracterizou pelo dualismo entre a educação regular, de natureza propedêutica, generalista, voltada para atender os segmentos médios urbanos, e a formação técnica, associada ao paradigma fordista-taylorista, centrada nos procedimentos de treinamento de tarefas específicas, para suprir a mão de obra requerida pela indústria.

Considerando esses dois modelos, os novos postos criados pelas atuais transformações no mundo do trabalho requerem um trabalhador que tenha conhecimento tecnológico, saiba comunicar-se com propriedade, trabalhe em equipe, crie soluções para problemas imediatos e esteja em contínuo processo de formação. A exigência destas características refere-se apenas a uma parcela do operariado, já que, para a grande maioria dos trabalhadores, devido às especificidades da reestruturação produtiva em curso no Brasil — muito mais centrada nos novos padrões de gestão da força de trabalho do que nas inovações tecnológicas intensivas de capital — sobram atividades monótonas, repetitivas, típicas do “operário especializado fordiano”. Ou seja, o modelo brasileiro de reconversão produtiva combina uma multiplicidade de estatutos trabalhistas e de exigências técnicas, em função das características próprias de cada cadeia produtiva. Este é um ponto chave para quem quer pensar processos formativos que façam frente a esta lógica, construindo alternativas contra-hegemônicas na perspectiva dos trabalhadores.

Um grande estandarte dos anos 1990 foi que o trabalhador deveria se qualificar ainda mais para o trabalho, neste sentido, tem-se notado uma ampliação da procura de uma parcela significativa de jovens e adultos trabalhadores por cursos de qualificação e requalificação profissional, com vistas a sua inserção e manutenção no mercado de trabalho. Do mesmo modo, há uma crescente demanda por cursos que possibilitem uma elevação de escolaridade como forma de obter a certificação formal, já que esta é vista como instrumento para concorrer a determinados postos de trabalho. Mas, se por um lado possuir um grau de escolarização específico atende a um dos requisitos necessários ao preenchimento de vagas no mercado de trabalho, por outro, somente obter certo nível de escolaridade não garante a empregabilidade.

Nesse contexto, o movimento sindical enquanto representação dos trabalhadores, por meio das duas maiores centrais sindicais, se posicionou de diferentes formas em relação à educação da classe trabalhadora.

A Força Sindical, por exemplo, que foi fundada em 1991, considera que a educação deve estar diretamente ligada às demandas advindas das inovações tecnológicas. Portanto, a articulação da educação escolar com a formação profissional deve se dar prioritariamente em torno da produtividade e da competitividade da indústria nacional frente ao mercado.

Por sua vez, a Central Única dos Trabalhadores – CUT, desde sua criação em 1983, sempre tomou a educação como uma de suas bandeiras de luta. O seu IV Congresso em 1991 serviu para definir novas estratégias de ação para a área de formação, abandonando a perspectiva reivindicatória para assumir uma estratégia propositiva.

No âmbito das duas maiores centrais sindicais brasileiras, tomo as proposições da CUT como um projeto social contra hegemônico no enfrentamento das estratégias impostas pelo patronato ante a reestruturação produtiva. E isto porque a CUT, em sua trajetória de luta, acumulou uma experiência significativa no campo da formação sindical. Isto possibilitou a elaboração de uma proposta pautada na centralidade do trabalho, articulando no percurso formativo a dimensão profissional com a dimensão propedêutica da educação.

Na perspectiva de consolidar um novo modelo de sindicalismo, no que se refere à atuação com outros movimentos sociais, a Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central Única dos Trabalhadores – CNM/CUT aprovou em seu 3º Congresso em 1991 o estabelecimento do vínculo de suas políticas específicas com as políticas gerais da sociedade. Este compromisso deveria se materializar por meio de seus sindicatos, priorizando as lutas que confrontassem política e ideologicamente as medidas anti-sociais do governo, com o apoio aos movimentos populares que reivindicavam serviços públicos universais e de qualidade nas áreas de saúde e educação.

Nesse contexto, o Programa Integrar surge como uma ação política da CNM/CUT, para contribuir na organização dos trabalhadores no combate ao desemprego e à precarização das condições de trabalho, bem como na crítica ao modelo de formação de jovens e adultos trabalhadores proposto pelas reformas

educacionais dos anos 1990. A partir daí, a formação profissional passa a ser encarada como uma das alternativas para o enfrentamento dos desafios impostos pelas reformas do Estado brasileiro e, mais precisamente, pelas mudanças que vinham ocorrendo no mundo do trabalho, tornando-se pauta estratégica do movimento sindical cutista.

Esta formação — é o que pretendo sustentar nesta dissertação — foi concebida numa perspectiva diferenciada da qualificação técnico-profissional, buscando a compreensão global do processo produtivo e sua relação com as demais esferas da sociedade. Concordando com as considerações de Frigotto (2001), partimos do entendimento que:

“[...] no patamar histórico que nos encontramos, há ainda espaço e uma especificidade da formação técnico-profissional articulada a um projeto de desenvolvimento sustentável, porém nunca separada da educação básica e de dimensão ético-política da formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e igualitários.” (FRIGOTTO, 2001, p. 31).

Partindo do pressuposto de que a formação profissional deveria responder fundamentalmente às necessidades dos trabalhadores de conhecimento, leitura crítica da realidade e aprendizagem contínua, o Programa Integrar passou a desenvolver projetos educacionais para jovens e adultos trabalhadores, construindo uma metodologia que buscava articular estudo, pesquisa e intervenção social.

Esse modelo partiu de uma proposta político-pedagógica que assume a centralidade do trabalho, entendido como “(...) a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano” (FRIGOTTO, 2005, p. 31) e que propõe conteúdos de ensino diferentemente da educação formal tradicional por intermédio de uma estrutura curricular que considera as áreas de saber como referenciais possíveis de estudo e de aprendizagem.

O campo investigativo delineado para esta Dissertação circunscreve-se na análise documental do Programa Integrar para o Ensino Médio da CNM/CUT, compreendendo-o como um projeto político-pedagógico de formação profissional,

com elevação de escolaridade, formulado para a classe trabalhadora, e nos documentos oficiais do Ministério da Educação para a Educação Escolar de nível médio e para a Educação Profissional de nível técnico, com intuito de indicar aproximações e diferenças entre as duas propostas como forma de elucidar a problemática desta investigação.

Para tanto, buscar-se-á compreendê-las, tanto uma quanto a outra, a partir do cenário político, econômico e social dos anos 1990, marcado pelas transformações no mundo do trabalho e também pelas reformas educacionais, as quais trouxeram em seu bojo elementos de profundas mudanças nos sistemas de ensino, sendo anunciadas como uma resposta aos novos tempos de avanços tecnológicos e globalização.

Partindo do pressuposto de que as reformas educacionais não foram produzidas única e exclusivamente pelo Ministério da Educação, mas fizeram parte do conjunto das reformas do Estado, a partir da expansão do neoliberalismo, faz-se necessário considerar, também, o fato de que foram forjadas num processo de correlação de forças e no embate entre vários setores da sociedade.

Diante do exposto trata-se de indagar como a Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central Única dos Trabalhadores (CNM/CUT), a partir de seu posicionamento frente às mudanças no mundo do trabalho, vislumbrou sua atuação no campo educacional?

Bem sei que, para alguns incautos, o foco metodológico em nada alteraria o resultado da pesquisa. O presente trabalho porta consigo uma armadilha sedutora e perigosa; a temática está, no plano subjetivo, pejada de paixões, o que poderia me distanciar da segurança científica. Sendo o papel da ciência desantropomorfizar a análise da realidade, em contraposição a um olhar artístico, coube no limite da imparcialidade analisar um projeto do qual fui parte integrante um dia.² Diante de tal problemática, não titubeei ao recorrer a Marx acerca do “(...)

² Creio que Lukács tenha sido o pensador que com maior dedicação deu continuidade às preocupações marxianas concernentes à metodologia. Lukács sempre se preocupou em distinguir o olhar científico do artístico. A ciência tem como foco o objeto a partir do ele realmente é, a opinião do autor acerca do objeto deve ser neutralizada, já que se trata de uma análise ontológica; com a arte a questão é o total oposto, a mesma realidade é captada e exposta a partir da visão do autor, a existência e mediação do autor ocupam espaço privilegiado no resultado. Vale, a título

método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto (...) para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado.” (MARX, 1978, p.117).

A presente dissertação está organizada da seguinte maneira: num primeiro momento, farei uma breve apresentação das mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho com o advento da reestruturação produtiva, considerando que a consolidação do neoliberalismo, como ideologia política, é o elemento propulsor das mudanças na relação *Estado e Sociedade*, suas implicações no campo da Educação, com destaque no movimento sindical. Para isso, traçarei um panorama geral do movimento sindical cutista, no que tange à sua atuação no campo da educação. Buscar-se-á, também, analisar as principais recomendações sugeridas pelos organismos internacionais para o Brasil e os demais países da América Latina e Caribe, e relacioná-las à reforma educacional brasileira dos anos 1990, em particular, no que tange as mudanças ocorridas no Ensino Médio e na Educação Profissional.

Num segundo momento, apresentarei o Programa Integrar da Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central Única dos Trabalhadores – CNM/CUT, com base no Ensino Fundamental para Desempregados, por ser este o precursor dos demais programas, dentre eles o Programa Integrar Ensino Médio, objeto de análise deste estudo. Neste momento, serão apresentados os princípios políticos e metodológicos que sustentam o Programa bem como, o

ilustrativo, destacar preciosas pistas nos ensinamentos científicos do autor: “a ciência autêntica extrai da própria realidade as condições estruturais e as suas transformações históricas. (...) a ciência reflete adequadamente o desenvolvimento vital da realidade em seu movimento, em sua complexidade, em suas verdadeiras proporções. Mas, se o reflexo deve corresponder a estes critérios, ele **deve ao mesmo tempo ser histórico e sistemático, isto é, deve elevar a conceito o movimento concreto**” (LUKÁCS, 1978, p. 87, grifo nosso). Referente a diferença essencial entre o reflexo artístico e o científico, também Lukács é único, vejamos: “a proposição científica destacada de qualquer momento subjetivo da sua gênese e a individualidade da obra de arte sempre determinada pela subjetividade e inconcebível sem ela. A ciência descobre nas suas leis a realidade objetiva independente da consciência. A arte opera diretamente sobre o sujeito humano; o reflexo da realidade objetiva, o reflexo dos homens sociais em suas relações recíprocas. (...) A oposição pode ser nitidamente caracterizada da seguinte forma: o reflexo científico transforma em algo para nós, com a máxima aproximação possível, o que é em si na realidade, na sua objetividade, na sua essência, nas suas leis; a sua eficácia sobre a subjetividade humana, portanto, consiste, sobretudo na ampliação intensiva e extensiva, no alargamento e no aprofundamento da consciência, do saber consciente sobre a natureza, a sociedade e os homens. O reflexo estético cria, por um lado, reproduções da realidade nas quais o ser em si da objetividade é transformado em um ser para nós do mundo representado na individualidade da obra de arte...” (*Idem*, pp. 295-296).

posicionamento da Confederação a partir de análises que fundamentaram as resoluções aprovadas em Congresso as quais foram determinantes para sua atuação no campo da formação profissional dos trabalhadores.

Na última parte, apresentarei a proposta pedagógica do Programa Integrar Ensino Médio, tecendo uma análise sobre os seus fundamentos político-metodológicos e, ainda, sobre os eixos temáticos que sustentam sua estrutura curricular, na perspectiva da formação integrada.

Por fim, as considerações finais sinalizam para algumas questões que possam ser aprofundadas por outros estudos que procurem compreender a relação trabalho e educação a partir da perspectiva do trabalhador.

2. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, TRABALHO E EDUCAÇÃO: O MOVIMENTO SINDICAL E A FORMAÇÃO DO ADULTO TRABALHADOR

“Toda sociedade vive porque consome, e para consumir, depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. **Não há sociedade sem trabalho e sem educação.**”

(Leandro Konder)

Sempre que estudamos um ou outro autor passamos a classificá-los, alguns, tamanha a identificação que construímos, nos causam certa sensação de que escreveram consultando-nos, pois, o que disseram encontra total identificação com aquilo que gostaríamos de dizer. O bom disto é o conforto que nos causa, ao saber que nossas opiniões pessoais fazem frente com a de outras pessoas que exaustivamente já provaram e foram reconhecidos por suas qualidades. Há uma admoestação do Professor Chico Alencar que bem representa o que temos interesse em afirmar, vejamos:

“Recuperar a visão do processo histórico que nos constitui é gesto de rebeldia salutar contra o imediatismo e a absolutização do presente que o sistema capitalista nos imprime. Sem esta perspectiva, o trabalho educacional será irremediavelmente reprodutivista e mediocrementemente acrítico. Afinal, um dos atributos do ser humano é pensar-se ao longo do tempo, e como construção social em perene transformação.” (ALENCAR, 2001, p. 47).

Compartilhando dessa visão, neste capítulo, o intento é traçar um breve panorama do contexto histórico dos anos de 1990, considerando as metamorfoses econômicas, sócio-políticas e culturais do capitalismo, com o objetivo de situá-las na totalidade das relações sociais e, buscando identificar o

impacto da hegemonia do capital e seu projeto ideológico, na vida e na identidade do trabalhador.

Para isso, inicialmente, pretendemos sinalizar de que modo a emergência do neoliberalismo e o advento da reestruturação produtiva trouxeram implicações para os trabalhadores, tanto no que diz respeito à questão do emprego, quanto à sua formação profissional e, também, como tais aspectos influenciaram uma mudança de rota no âmbito do movimento sindical cutista, o qual passou a priorizar em sua agenda, questões relacionadas à formação dos trabalhadores.

Tendo em vista que, neste estudo, o foco central de nossas preocupações incide na educação do adulto trabalhador, consideramos necessário apresentar os principais aspectos que, a nosso ver, caracterizam a política educacional brasileira vigente na década de 1990, pois, entendemos que a definição dessa política se dá no bojo das reformas do Estado e sobre forte influência dos organismos internacionais, sendo possível observar a sua materialização na elaboração da lei maior da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, e nos documentos que a complementam, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais.

2.1 A emergência do neoliberalismo e o advento da reestruturação produtiva

O neoliberalismo pode ser entendido, segundo Oliveira (2000), como uma nova forma de pensar a organização do Estado e do mercado. No campo político essa ideologia surge como alternativa ao Estado de Bem-Estar Social, afirmando a necessidade de enxugamento dos gastos públicos, até então voltados prioritariamente para áreas sociais, e, também, como forma de reduzir a intervenção do Estado nessas áreas. No campo econômico pode-se destacar a abertura da economia (liberalização das importações), a facilitação na circulação de capitais, a privatização de empresas estatais.

Essas mudanças vêm ocorrendo desde os anos de 1970 com o surgimento de um novo paradigma tecnológico³ e de uma renovação no modelo de produção capitalista, favorecendo dessa maneira a passagem para um novo estágio da acumulação do capital.

Para caracterizar esse estágio, David Harvey (1992) aponta um novo regime de acumulação, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta, o qual ele denominou de *acumulação flexível*:

“A acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas.” (HARVEY, 1992, p.140).

A constituição desse sistema leva-nos a apreender que, no plano do processo produtivo, as tentativas de reconversão produtiva vieram com a intensificação do processo de mudança da base técnica e organizacional da produção. No plano político, a falência das concepções social-democratas que haviam florescido sobre a égide do fordismo, cedeu lugar às concepções neoliberais⁴ que não só conquistam a hegemonia na condução dos destinos de vários países, como passam a dirigir os principais organismos financeiros internacionais.

A partir desse processo podemos perceber uma nova divisão internacional do trabalho, essencialmente caracterizada pela expansão do domínio das grandes corporações dos países centrais do sistema capitalista de produção, a qual

³ Cf. Leite (1993), tal paradigma pode ser entendido como o novo modelo de produção, o qual se caracteriza fundamentalmente por mudanças substantivas nos modelos de gestão, quais sejam: flexibilização da força de trabalho; maior qualificação dos trabalhadores; uma nova cultura organizacional; redução da pirâmide hierárquica, dentre outras.

⁴ Estas concepções dizem respeito à teoria econômica keynesiana, que coloca o papel ativo do Estado no desenvolvimento do capitalismo, enfatizando as políticas de *Welfare State* (garantia dos direitos sociais de previdência, saúde, educação, etc.) como elemento imprescindível para o bom funcionamento do mercado e do pleno emprego. Esta participação do Estado na economia, segundo alguns autores, foi uma das bases do sistema de regulação fordista-keynesiano que garantiu, após a segunda guerra mundial, a “época de ouro” desse modelo de desenvolvimento.

contribuiu para um maior aprofundamento da dependência dos países periféricos em relação aos centros de decisão política e econômica do mundo.

Com a finalidade de acompanhar e facilitar a expansão do poder das grandes corporações transnacionais, o ideário neoliberal influenciou o reordenamento das estruturas dos Estados, o que fez estender a atuação do capital internacional.

De acordo com Leite⁵, cabe destacar que, o neoliberalismo levou a difusão da idéia de que, “o mercado deve ser um instrumento básico de regulação social, substituindo as noções de finalidade e de valor social do desenvolvimento pelos de utilidade e competitividade, sem que os efeitos sociais do processo sejam levados em consideração”. Nessa lógica, a noção de conflito perde a legitimidade e o que passa a importar é a cooperação que viabiliza a produtividade e a competitividade.

Segundo Lopes (2000), os novos padrões de organização produtiva têm afetado de diversas formas os trabalhadores e a sociedade como um todo. Para o autor, no entanto, esses efeitos não são inexoráveis e nem homogêneos, em virtude de que

“[...] a base técnica na qual se assenta o processo de trabalho adquire em cada contexto histórico uma configuração própria. Na realidade, a “nova ordem mundial” é caracterizada por verdadeira miscelânea quando se trata de examinar os padrões tecnológicos vigentes. Na prática, a difusão dos modelos técnico-organizacionais se faz, necessariamente, em condições sociais particulares, distintas uma das outras.” (LOPES, 2000, p. 274).

No Brasil, o processo de reestruturação produtiva ampliou-se a partir dos anos de 1980 e início da década de 1990, período em que o país adota técnicas e modelos utilizados em países como o Japão, Suécia, França e outros. (Cf. Mascellani, 1999, p. 178).

Conforme pesquisa realizada por Tumolo (2002, p. 64) sobre os estudos referentes ao processo de reestruturação produtiva no Brasil é possível afirmar que a marca distintiva desse processo é a *heterogeneidade generalizada* que

⁵ Texto publicado em “Cadernos do Núcleo Temático” da Escola Sindical São Paulo – CUT, s/d, p. 10.

ocorre não só entre as empresas, mas, também, no interior delas. Apesar disso, é possível verificar que, entre os elementos centrais das mudanças no interior das empresas aparecem a informatização e a automação dos processos de produção.

Para Mascellani (1999) a informatização é realizada, geralmente, por profissionais especializados que podem, inclusive, interferir nesse processo. Já a *automação* caracteriza-se pela associação de máquinas e equipamentos informatizados responsáveis pela seqüência de operações que não necessitam de intervenção humana.

Essas mudanças, todavia, não se restringem a adoção e utilização de novas tecnologias, incorporam, também, novas formas de gestão e organização do trabalho.

“A reestruturação produtiva, além de concretizar-se com a utilização mais ou menos densa de sistemas e dispositivos microeletrônicos, encontra em novas formas de gestão e organização do trabalho, um terreno fértil para a redução de custos e aumento da produtividade. Além disso, a busca da qualidade, vinculada com a possibilidade de inserção e manutenção em mercados nacionais e internacionais pressionam os setores a alterarem sua forma de gestão.” (DOMINGUES, 2000, p. 11).

Outro elemento importante é a crescente *terceirização* da mão de obra, transferindo-se para outras empresas atividades que anteriormente eram realizadas pela “empresa mãe”, com o intuito de centrar suas operações naquilo que é o principal de suas atividades. Assim, o processo de terceirização inicia-se em serviços de apoio à produção e atinge atividades diretamente ligadas a ela. Esse processo pode ser acompanhado de redução de custos e melhoria na qualidade, na medida em que produtos feitos anteriormente pela “empresa mãe” passam a ser feitos por empresas especializadas na produção daquele produto. Segundo o Dieese (1994), com a terceirização, ocorre que:

“[...] as grandes empresas procuram se defender de um gigantismo que identificam com a ineficiência. Existe, porém, um outro objetivo (...). Trata-se do combate as organizações e conquistas sindicais, a desestruturação da identidade e da unidade entre os trabalhadores, e o controle da produção e do trabalho através de uma ampla rede de cooperação empresarial.” (DIEESE, 1994, p. 316).

A *terceirização* pode acarretar, também, a precarização das condições e dos vínculos contratuais de trabalho, como por exemplo, a diferença salarial dos trabalhadores da empresa terceirizada em relação às grandes empresas, além de contribuir para o problema do desemprego.

Em síntese, com a adoção e utilização de novas tecnologias, atreladas as mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho e nas formas de relação entre as empresas – principais aspectos da reestruturação produtiva –, a opção do novo modelo capitalista é por uma redução numérica dos trabalhadores, sem perdas no volume da produção.

Sobre a redução dos postos de trabalho, Lopes (2000, p. 339), em pesquisa realizada na metalúrgica “Freios Varga” apresenta dados do período de 1980-1996, no qual a empresa demitiu 46,8% de seu efetivo, sendo que dos 3.658 trabalhadores que ela empregava em 1980, chegou-se, em 1996, a 1.952 funcionários.

Pochmann (apud. BATISTA, 2006, p. 199) assinala que, “os postos de trabalho com carteira assinada passam por uma crise no início da década de 1990, sob o governo Collor, responsável pela eliminação de 2.149.700 milhões de empregos”. Ele constata que entre 1993-1997, “a economia registrou elevação acumulada do PIB (Produto Interno Bruto) em 21,5%, período em que o emprego assalariado apresentou uma nova redução de 320,8 mil postos de trabalho.”

Em outras palavras, o que o autor sinaliza é o fato de que, muito embora tenha ocorrido uma redução nos postos de trabalho, no mesmo período, houve um aumento na produção, haja vista a elevação do PIB.

Ao retomarmos os principais aspectos que caracterizam a reestruturação produtiva é preciso considerar ainda que, com a introdução de novos equipamentos no processo de produção, o modo como o trabalho é realizado também se modifica, o que requer novas exigências sobre o saber dos trabalhadores e de sua qualificação profissional.

O que expusemos acima nos conduz a perceber que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho trouxeram implicações significativas na vida dos trabalhadores, tanto em relação à questão do emprego, quanto da formação

profissional, o que acarreta, por sua vez, novas demandas à atuação do movimento sindical.

2.2 A atuação do movimento sindical no campo da educação

As questões relacionadas à Educação, em seu sentido mais amplo, seja ela caracterizada como formação sindical, como formação profissional e como ensino propedêutico, ganharam novos contornos no campo da ação sindical.

Para o sindicalismo da Central Única dos Trabalhadores (CUT)⁶ a questão da educação esteve presente ao longo de sua história.

Conforme análise de Veras (2001), a questão da educação apresentou-se na atuação da CUT de três modos.

Primeiro, pela incorporação da bandeira “Educação como direito de todos”, caracterizada pela luta por uma Educação pública, gratuita, laica, de qualidade, através de inúmeras mobilizações e greves de trabalhadores da educação, dos setores público e privado, de todas as regiões do país e nos âmbitos municipal, estadual e federal. Ocupou um lugar de destaque na agenda sindical particularmente, em toda a década de 1980 e início dos anos de 1990.

Segundo, pela formação sindical, voltada aos seus próprios militantes e bases. A partir de 1987, foram lançados os primeiros pilares do que passou a chamar-se de *Política Nacional de Formação e Rede Nacional de Formação*, envolvendo escolas regionais, coletivos de formação, fóruns de discussão e definição de diretrizes, entre outras.

“Em 1987, após o II Concut⁷, quando a direção nacional define a formação como uma dentre as cinco áreas prioritárias de atuação, serão tomadas as primeiras medidas para a concretização de um trabalho de formação mais sistemático e planejado.” (MANFREDI, 1996, p. 148).

⁶ A Central Única dos Trabalhadores (CUT) foi fundada em 28 de agosto de 1983, na cidade de São Bernardo do Campo, no estado de São Paulo, no 1º Congresso Nacional da Classe Trabalhadora. (Cf. site: Cutsp.org.br).

⁷ Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores – Concut.

Terceiro, pela intervenção do sindicalismo no campo da educação, através das experiências vivenciadas na área da formação profissional. A retomada do debate nacional sobre novas exigências empresariais e novas estratégias governamentais – ambas relacionadas com a formação profissional dos trabalhadores –, e a criação do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)⁸, que destina parte de seus recursos ao financiamento de programas de formação profissional, criaram novas demandas e condições para que a educação ocupasse o centro da agenda sindical.

Apesar de não ser objeto deste estudo o aprofundamento das questões relativas à política de formação da CUT, cabe indicar algumas questões levantadas em estudo realizado por Tumolo (2005). Ao apontar mudanças na trajetória política da Central, sendo essas explicitadas por meio de sua política de formação, o autor afirma que:

“[...] a formação sindical vai se transmutando na medida da mudança da estratégia política da CUT, que vai perdendo, paulatinamente, sua perspectiva classista e anticapitalista. O resultado disso é que na sua constituição a partir de 1987, (...) a formação sindical da CUT vai adquirindo, gradativamente, um caráter cada vez mais de *formação instrumental*, que busca preparar os militantes para atender às demandas da conjuntura e do cotidiano sindical ou, ainda, que aborda questões específicas, vale dizer, uma formação que lida com os aspectos conjunturais, do que de uma formação de base que propiciasse uma apreensão da realidade social em sua dinamicidade contraditória, tendo como eixo central a luta antagônica entre as classes sociais fundamentais, ou seja, uma formação que tratasse dos elementos estruturais em seu movimento de múltiplas contradições.” (TUMOLO, 2002, pp. 181-182).

É no bojo dessas transformações que a Central se propõe a desenvolver, juntamente com a formação sindical, a formação profissional.

A discussão sobre a educação profissional no interior da CUT, em alguns momentos, se dava de maneira paradoxal. Alguns sindicatos desenvolviam atividades de formação profissional – fruto da herança da estrutura assistencialista do sindicalismo oficial – e, ao mesmo tempo, defendiam que sua

⁸ Fundo criado pela Constituição de 1988.

atuação deveria ser com vistas à elaboração de propostas de formação profissional e de uma política de intervenção junto às instituições que a realizavam.

Recorrendo, novamente, ao estudo de Tumolo, notamos que a Secretaria Nacional de Políticas Sociais da Central constituiu grupos de trabalho a fim de discutir várias temáticas, dentre as quais, coube a Comissão de Educação (composta por representantes das Entidades Nacionais de Trabalhadores em Educação filiadas à CUT), a tarefa de aprofundar discussões e reflexões sobre o eixo temático “Educação e Trabalho”.

Como resultado do trabalho, em 1992, essa comissão encaminha à Direção Nacional dois documentos: 1) “Diretrizes para uma política de formação profissional da CUT”, elaborado por representantes da ANDES – SN⁹; 2) “Contribuição para a definição de uma política de formação profissional da CUT”, de autoria de Sebastião Lopes Neto¹⁰ e Carmem Sylvia Vidigal Moraes¹¹.

Para Tumolo (2002), os documentos trazem alguns pontos convergentes e questões polêmicas, sendo que uma delas diz respeito às escolas profissionais mantidas por alguns sindicatos. Pois, segundo o autor, se para a Comissão de Educação não é papel da Central, mas do Estado a oferta da formação profissional, para Lopes Neto e Moraes, - embora reconheçam que a CUT deva defender o direito de todos os trabalhadores à escola básica, pública, gratuita e de qualidade:

“[...] a Central tem de desenvolver com trabalhadores, sindicatos, entidades filiadas e movimentos sociais organizados, políticas que respondam às necessidades colocadas pelas dramáticas condições de vida da classe trabalhadora. Nesse sentido, a CUT deve defender a organização de *diferentes modalidades de ensino profissionalizante* em centros públicos ou privados de formação profissional, em entidades comunitárias e *sindicais*, articuladas ao sistema regular de ensino.” (CUT, 1993 b, p.38 *apud* TUMOLO, 2002, p. 193).

⁹ Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional.

¹⁰ Lopes Neto foi metalúrgico e dirigente sindical da CUT.

¹¹ Moraes é professora da Faculdade de Educação da USP.

Com isso podemos observar que, até o ano de 1994, em consonância com a posição da Comissão de Educação, a CUT reafirma nas resoluções do V CONCUR que,

“[...] a formação profissional deve estar submetida ao controle direto do Estado e que os trabalhadores devem intervir nesse processo, participando, através de suas organizações, da definição, da gestão, do acompanhamento e da avaliação das políticas e dos programas de formação profissional.” (CUT, 1994, p.52).

E, enquanto entidade representativa dos trabalhadores, a CUT:

“[...] deve reivindicar sua participação, nos termos da resolução da OIT que prevê a gestão tripartite (trabalhadores, empresários e Estado), na gestão de fundos públicos e nas agências e programas de formação profissional de alcance municipal, estadual, nacional e internacional.” (*Ibidem*, p. 53).

Todavia, em 1995, na 7ª Plenária Nacional, a proposição defendida por Lopes Neto e Moraes foi vitoriosa consagrando-se assim como posição oficial da Central.

O texto intitulado “Formação Profissional”, que compõe as Resoluções dessa plenária, apresenta uma análise de caráter político educacional, na qual seus propositores tecem críticas às propostas elaboradas pelas classes dirigentes sobre as novas exigências à educação profissional frente ao processo de reestruturação produtiva. Mas, por fim, defendem que a CUT assuma a tarefa de realizar a formação profissional com utilização dos recursos do FAT, com o argumento de que existe no país um número significativo de desempregados e que o atendimento a essa parcela de trabalhadores “deve incluir a requalificação profissional e a intermediação de empregos, permitindo ao trabalhador desempregado voltar a trabalhar de forma digna” (Cf. CUT, 1995, p. 25).

Como podemos perceber, é nesse contexto que emerge o debate no interior da CUT sobre sua inserção nos Projetos de Formação Profissional. Alguns argumentam, tão somente, a favor da disputa pelos recursos do FAT, enquanto outros consideram tratar-se de um desvio no sentido ideológico, acarretando um distanciamento em torno da luta mais geral em defesa da educação pública. Não

obstante, há aqueles que preferem correr esse risco, uma vez que intencionalmente fazem frente tanto à homogeneização da formação profissional, como à utilização de recursos públicos pelo “Sistema S”¹².

Sob tais condições, prolifera uma série de iniciativas que envolvem sindicatos, federações, confederações e centrais, no sentido de atuarem como formuladoras e executoras de políticas públicas nas áreas de educação e formação profissional.

No campo da CUT, essas iniciativas se configuraram em um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que se institucionalizam – ao estabelecer convênios com o Ministério do Trabalho e Emprego, por intermédio da Secretaria de Formação - SEFOR e do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador – CODEFAT –, acatam as regras estabelecidas pelo Plano Nacional de Formação Profissional (Planfor)¹³; em oposição, se propõem a construir novas

¹² SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI - Serviço Social da Indústria

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SESC - Serviço Social do Comércio

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SEST - Serviço Social de Transporte

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo.

A criação desses organismos e de suas fontes de receita, remonta a meados da década de 1940 e apenas quatro delas (SEBRAE, SENAR, SEST e SENAT) foram instituídas após a Constituição Federal de 1988. Em geral, as contribuições incidem sobre a folha de salários das empresas pertencentes à categoria correspondente sendo descontadas regularmente e repassadas às entidades de modo a financiar atividades que visem ao aperfeiçoamento (educação) e à melhoria do bem estar social dos trabalhadores (saúde e lazer). www.pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_S. Acesso em 01.06.09.

¹³ O PLANFOR foi concebido em 1995 e implementado a partir de 1996, como parte do projeto de desenvolvimento social do Governo Fernando Henrique, tendo sido selecionado, desde 1996, como uma das prioridades do Governo Federal, incluído no plano “Brasil em Ação”. Inserido no quadro de políticas ativas do Sistema Público de Emprego, financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, que inclui programas de seguro-desemprego, de crédito popular e de intermediação de desempregado, o PLANFOR foi pensado não como programa de treinamento de massa, mas, principalmente, como estratégia de articulação, fortalecimento e/ou reestruturação da capacidade de Educação Profissional do País; desse modo contribuindo para a construção, gradativa e participativa, de uma política pública de trabalho e geração de renda, melhoria da competitividade e promoção da igualdade de oportunidade no mercado de trabalho. (...) Para sua implementação, foram gradativamente desenvolvidos dois mecanismos, orientados pelas diretrizes de participação, descentralização e fortalecimento da capacidade de execução local: Planos Estaduais de Qualificação – PEQs, coordenados pelas Secretarias Estaduais de Trabalho, sob orientação das Comissões Estaduais e/ou Municipais de Emprego, executados mediante convênios firmados entre os governos estaduais e o MTE/SPPE. Os PEQs têm como prioridade a qualificação e a requalificação de trabalhadores de baixa escolaridade, empregados atingidos por processos de reestruturação produtiva e modernização tecnológica, beneficiários do seguro-desemprego, pequenos produtores, trabalhadores do mercado informal do setor urbano e rural.

referências para a formação profissional no país e disputar a hegemonia com vistas à construção de um novo projeto societário.

Para tanto, a CUT compreende a necessidade de desenvolver ações que possibilitem articular: a) as experiências obtidas e acumuladas na prática educativa da Formação Cutista; b) a luta pela democratização do “Sistema S”; c) a luta em defesa da educação pública; d) a constituição de um Sistema Público de Emprego; e) a constituição de políticas que fomentem novas formas de organização do trabalho e da produção, na perspectiva de avançar na ampliação das possibilidades de geração de emprego e renda, todas elas articuladas à formulação de novas bases de desenvolvimento.

Tal estratégia, “tem como horizonte a construção de um conjunto de referências que possibilitem credenciar a CUT nos debates sobre modelo de desenvolvimento e potencialidades e limites da educação” (CONCEIÇÃO, 1999, p. 11).

De acordo com Santos (1999, p. 1), “é desse terreno privilegiado do aparelho do Estado brasileiro — fundamentado nas relações sociais de trabalho — que passam a emanar os fundamentos conceituais e as orientações práticas para a efetivação de ações oficiais voltadas para a formação dos trabalhadores brasileiros”.

Entendemos que, o argumento de Conceição (1999) se justificaria se a qualificação profissional proposta pelo Planfor fosse compreendida como uma relação social, ou seja, um campo de disputa onde os sujeitos sociais envolvidos (governo, empresários e trabalhadores) se fazem representar. No entanto, cabe considerar que, tal proposta é:

“[...] uma política de Estado, vinculada às relações entre capital e trabalho, cuja substantividade diz respeito à sua condição de instrumento de regulação social, orientado para a mercantilização das relações entre o Estado estrito senso e a sociedade civil e

Parcerias nacionais/regionais, mediante convênios, termos de cooperação técnica, protocolos de intenções com organizações governamentais e não-governamentais (sindicatos, associações, fundações, universidades), para implementação de programas não cobertos pelos PEQs, especialmente estudos, pesquisas, desenvolvimento de metodologias e produção de materiais didáticos, a título de apoio às ações de qualificação profissional. (MTE, 1999, Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. Disponível em www.advbgleis.hpg.com.br/Plano.txt. Acesso em: 13/05/2009).

para a legitimação do financiamento público da reprodução ampliada do capital.” (SANTOS, 1999, pp. 1-2).

Com as questões acima elencadas, descreveremos, de forma sucinta, alguns aspectos que caracterizaram a inserção do movimento sindical no campo da educação.

Do mesmo modo, no próximo item, apresento um breve panorama do cenário educacional brasileiro, a partir de meados dos anos de 1990, período em que se alterou a institucionalidade do projeto educacional em construção no país, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

2.3 A reforma educacional brasileira nos anos de 1990: delineando as relações entre Trabalho e Educação

Antes mesmo de abordarmos as mudanças ocorridas na esfera educacional e nos processos de formação dos trabalhadores, é necessário, ainda que de forma sucinta, apontar as relações que essas estabelecem com as transformações econômicas, políticas e sociais.

Conforme descrito anteriormente, os anos de 1990 se caracterizaram como um período em que as transformações geopolíticas, oriundas em grande parte das mudanças no sistema produtivo, apontam fortes marcas de uma hegemonia política e econômica voltada para a implantação de um mercado mundial.

Ao acompanhar o movimento de transformações na produção e circulação do capital, percebemos, também, significativas alterações no mundo do trabalho, caracterizadas pela diminuição do emprego formal e crescimento do desemprego estrutural; flexibilização do trabalho e das leis trabalhistas; diminuição da atuação do movimento sindical, no que diz respeito às políticas de trabalho e emprego, entre outras.

Nesse contexto, ainda que não de forma linear, podemos afirmar que há uma relação entre as transformações no setor produtivo e a formação profissional dos trabalhadores. A necessidade demandada pelo capital é de uma formação

que capacite os trabalhadores para lidar com as novas tecnologias. Conforme aponta Kuenzer (1997, p. 87): “O problema da empresa é ter um corpo coletivo de trabalho qualificado, na exata medida de suas necessidades, nem a mais, nem a menos”.

Com isso, às instituições educacionais cabe a função de qualificar esse trabalhador para atuar no setor formal da economia, como também, de prepará-lo para enfrentar as mudanças que estão colocadas, conformando-o à nova ordem.

Nesse processo, os sistemas educacionais assumem papel de destaque frente ao novo sistema capitalista de produção, por ser um espaço de formação da força de trabalho, tanto do ponto de vista técnico como ideológico. É, portanto, para atender as demandas advindas do setor produtivo que se justificam as reformas educacionais, em vários países, entre eles o Brasil.

Nesse âmbito, cabe destacar a atuação de diferentes Organismos Internacionais e suas recomendações no tocante a elaboração de políticas públicas para a educação dos países em desenvolvimento, demonstrando de certa forma a centralidade que a educação passa a ocupar no debate internacional e a influência desses organismos nas reformas educacionais nacional.

2.3.1 O Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL

Os Organismos Internacionais, agentes de repercussão internacional, entram em cena a fim de orientar o novo modelo de desenvolvimento. Dentre eles podemos destacar o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), que:

“São órgãos reguladores, operando dentro de um sistema capitalista, que respondem a interesses econômicos e financeiros dominantes, têm habilidade não só de criar e movimentar dinheiro sem impedimentos, mas também de manipular taxas de juros e

precipitar a desvalorização das moedas fortes.” (SILVA, 2002, p. 11).

Considerando que, anteriormente, o Banco Mundial tinha como foco as reformas macroeconômicas, em meados dos anos de 1980 desloca sua agenda para questões voltadas à reforma do Estado e da administração pública, enfatizando a necessidade de responder ao custo social do ajuste estrutural, bem como de reduzir a pobreza por meio da reestruturação dos serviços sociais, com a intenção de incrementar a eficiência e a equidade.

No tocante a reestruturação dos serviços sociais, podemos destacar as reformas educacionais, visto que o Banco Mundial enfatiza as implicações políticas que essas reformas trazem em seu bojo e reafirma sua centralidade para o desenvolvimento social. Tal fato pode ser observado com o aumento significativo, nas últimas décadas, do financiamento às políticas de educação, comprovando, dessa forma, uma clara mudança de prioridades.

Segundo Torres (1998), na década de 1980, o Banco Mundial organizou e divulgou documentos que tratam de políticas estratégicas, na sua grande maioria, voltadas para as áreas sociais e educacionais. A partir daí, o Banco Mundial amplia significativamente os empréstimos para a educação, particularmente àqueles voltados para a educação básica, com investimentos na produção de textos escolares e formação dos docentes.

O Banco Mundial também estabelece como seu principal objetivo o ataque à pobreza. Para isso, suas duas principais recomendações são: uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres – o trabalho – e o fornecimento de serviços básicos aos pobres, em especial, saúde elementar, planejamento familiar, nutrição e educação primária. Nesta visão, considera o investimento em educação a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres (CORAGGIO, 1998, p.85-86).

Dessa forma, podemos perceber que, o Banco Mundial passa a reconhecer que o sucesso de seu modelo de desenvolvimento está diretamente ligado às profundas mudanças na estrutura política e social das sociedades em que atua. Vislumbra por meio das reformas, em particular das reformas educacionais, a construção de um amplo consenso, e, com isso, adequar a democracia

representativa às demandas de estabilidade política necessárias ao modelo de desenvolvimento capitalista neoliberal. Para Coraggio:

“As políticas sociais – seja por razões de equidade ou de cálculo político – estão direcionadas para compensar conjunturalmente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização. Elas são o complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças de mercado e acabar com a cultura dos direitos universais (entitlements) a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado. (...) Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal. Outro efeito importante é introjetar nas funções públicas os valores e critérios de mercado (...). Em consequência, a elaboração das políticas setoriais fica subordinada às políticas de ajuste estrutural, e freqüentemente entra em contradição com os objetivos declarados.” (CORAGGIO, 1998, p. 78).

Há, ainda, por parte do Banco Mundial uma significativa mudança quanto a função do Estado, propondo reformas no sentido de adequar o seu papel às suas capacidades institucionais e, ao mesmo tempo, aumentar sua potencialidade por meio da revitalização das instituições públicas. Tal processo requer, entretanto, reforço de recursos privados, caracterizando, assim, o que denominamos de parceira público-privado.

Dentro dessa lógica, conforme Coraggio (idem, op. cit., p.80) indica, o Banco Mundial recomenda que os países adotem as “políticas corretas” para que possam enfrentar as forças “naturais” do mercado e dessa forma atingir o desenvolvimento almejado. Nesse sentido, os países devem se adaptar as mudanças ocorridas tanto no nível econômico como social, evitando dessa forma que movimentos políticos e sociais se contraponham às forças do mercado, o que no caso poderia ocasionar crises.

E, ainda segundo Coraggio (1998),

“Acreditando que o Estado é ineficaz e que são fatores externos ou naturais os que determinam a situação de crise social, as maiorias nacionais renunciam à possibilidade de controlar o

mercado e de defender suas posições econômicas através do sistema político. Por isso, na ausência de uma resistência exercida pelas majorias, os preços e as políticas refletem a correlação desfavorável de forças no cenário mundial.” (CORAGGIO, 1998, p.83).

Na visão do Banco Mundial, tanto o mercado quanto a sociedade civil, são considerados elementos necessários para aniquilar de vez com a burocracia e a centralização do Estado.

Dessa forma, acatando as orientações do Banco Mundial e acreditando que a crise enfrentada pelo capitalismo mundial decorria da natureza burocrática e excessivamente regulatória do Estado, a

“[...] classe dominante e dirigente brasileira, no início da década de 1990, instituiu mecanismos para minimizar tanto o raio de ação do Estado em sentido estrito na vida e na sociedade como seu papel na condução dessa sociedade. Nesse primeiro momento, tal cruzada contra o Estado esteve acompanhada pela apologia do mercado como instância central para organizar a vida coletiva, empreendendo-se uma árdua defesa pela privatização de empresas públicas e a implantação de políticas públicas sociais sob a justificativa de que o mercado, como mecanismo de regulação, seria muito mais eficaz do que o Estado, obtendo melhores resultados com menores custos.” (MELO e FALLEIROS, 2005, p. 175).

Além das propostas indicadas pelo Banco Mundial, as reformas no sistema educacional brasileiro também se pautaram em orientações feitas por organizações em âmbito regional para a América Latina e o Caribe.

No que tange à América Latina, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal)¹⁴ tem ocupado um significativo espaço na agenda dos países favoráveis a implementação de um mercado mundial, alicerçada na ideia

¹⁴ A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para coordenar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, coordenar as ações encaminhadas para sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável. (disponível em: <http://www.eclac.org>)

de transformação produtiva em tempos de mudança tecnológica mundial e num novo paradigma de desenvolvimento (Cepal, 1990).

Se, desde o início, a Cepal tinha a preocupação de estabelecer relação entre recursos humanos e educação, com as mudanças estruturais na sociedade passa a traçar linhas para as políticas e instituições, buscando uma relação ainda mais efetiva entre educação, conhecimento e desenvolvimento. Notamos também, que há uma forte intenção em articular conhecimento e competitividade, elegendo a equidade e o desempenho como indicadores de uma efetiva reforma institucional, objetivando a descentralização.

“El objeto de la estrategia propuesta es contribuir, durante los proximos diez años, a crear las condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación del progreso científico-tecnológico que hagan posible la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de progresiva equidad social.” (CEPAL, 1992, p.125).

Considerando o eixo educação-conhecimento-desenvolvimento como norteador das ações, a Cepal buscará criar condições educacionais de capacitação e de incorporação do avanço científico-tecnológico, enfatizando a necessidade de uma ampla reforma no sistema educacional, como forma de garantir o ingresso dos países latino-americanos na economia globalizada.

Dessa forma, a Cepal define como prioridade a educação básica, voltada para a elevação de escolaridade dos trabalhadores, a fim de garantir tanto a qualidade do seu desempenho profissional como o desenvolvimento de postura receptiva às mudanças e, ainda, a ampliação de possibilidades de educação continuada e de capacitação em serviço.

Assim como nos documentos do Banco Mundial, os cepalinos revelam com clara evidência a defesa da equidade social em consonância com um modelo político neoliberal. Expressam a importância da formação de mão de obra qualificada como atributo necessário ao novo plano econômico e social. Verifica-se, também, em suas orientações a presença e a participação de vários atores da sociedade como prestadores de serviços sociais.

“Es necesario, en consecuencia, que la nueva estrategia comprometa a la sociedad en su conjunto, para lo cual debe ser adoptada por los principales actores sociales, entre otros el gobierno, los partidos políticos, los empresarios, los sindicatos, las iglesias, las fuerzas armadas, las organizaciones comunitarias, los organismos no gubernamentales, los medios de comunicación y los maestros e alumnos, quienes en definitiva protagonizan el proceso de enseñanza y aprendizaje.” (CEPAL, 1992, p.135).

Como podemos observar a educação torna-se elemento central para responder as transformações na cadeia produtiva regulada pela competitividade em escala mundial, o que acena sua vinculação com o mundo produtivo e sua capacidade de resposta no processo de diminuição da pobreza, a qual de certa maneira comprometeria, segundo a visão da referida agência, o desenvolvimento.

Dessa forma, propõe-se um modelo de educação que concebe o conhecimento como causador de renovação tecnológica, conferindo à educação a imprescindível tarefa de fazer a sociedade moderna funcionar. Em outras palavras, explicita-se a preocupação da Cepal em orientar para que os sistemas educativos da América Latina e o Caribe respondam às demandas imediatas do mercado de trabalho.

Ao sugerirem políticas para a área educacional, os cepalinos relacionam-nas aos seguintes objetivos: gerar uma institucionalidade do conhecimento; promover acesso universal aos códigos da modernidade; impulsionar a criatividade no acesso, difusão e inovação científico-tecnológica; promover uma gestão institucional responsável; profissionalizar e promover o protagonismo dos educadores; promover compromisso financeiro da sociedade com a educação e desenvolver a cooperação regional e internacional. (Cf. CEPAL, 1992).

No que diz respeito à avaliação e à gestão institucional, encontra-se explícita no documento a ideia de que, para um bom funcionamento do sistema educativo é necessário mecanismos eficazes de avaliação, tanto do rendimento escolar quanto do trabalho docente. Considera-se, ainda, que é de responsabilidade das instâncias nacionais, a definição de objetivos, conteúdos mínimos, recursos a serem disponibilizados, bem como, os mecanismos de avaliação. Defende-se a descentralização como forma de garantir uma maior autonomia para os estabelecimentos de ensino, incentivando inclusive a participação de pais, lideranças e professores e que esses sejam fiscalizadores

dos serviços, como forma de forçar o sistema educacional a promover as mudanças que o sistema produtivo requer.

“En general se reconoce que la autonomía de la unidad educativa es condición necesaria para que pueda adaptarse a las diversas y cambiantes exigencias de su entorno. Esta característica es especialmente válida en contextos de creciente heterogeneidad étnica y social, pues sin ella la escuela puede producir reacciones de rechazo y rebeldía. (...) participación activa de los docentes en la definición del proyecto educacional del establecimiento y una acción decidida de desarrollo y valoración de las capacidades de liderazgo de los directores de establecimientos.” (CEPAL, 1992, p. 88).

Por outro lado, o documento aponta a necessidade de o Estado estabelecer políticas e diretrizes no campo educacional, criando instrumentos medidores do cumprimento das metas.

Por fim, observamos que, na busca de garantir a implementação e manutenção do projeto neoliberal, a discussão colocada pelas agências internacionais, tanto no que diz respeito aos seus aspectos políticos e econômicos, como no plano ideológico, entende a educação como uma forte aliada para a reprodução deste projeto de sociedade.

Seguindo o receituário das agências internacionais e no bojo das reformas do Estado amparadas pelos interesses de diversos segmentos da classe dominante brasileira, o governo dá início a uma política educacional¹⁵, que terá como prioridade a educação básica e se orienta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tratada a seguir.

¹⁵ Cf. Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), uma política nacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Realiza-se também pelo planejamento educacional e financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, bem como por uma série de ações não-governamentais que se propagam, com informalidade, pelos meios de comunicação. Realiza-se, para além desses espaços, por meio da difusão de seu ideário pelas publicações oficiais e oficiosas.

2.3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96

Anteriormente, procuramos identificar como alguns organismos internacionais, ao desenvolverem ações orientadoras para a educação, influenciaram as reformas realizadas no sistema educativo brasileiro, nos anos de 1990.

Neste item, indicaremos como a legislação educacional brasileira busca responder às demandas advindas das mudanças no mundo do trabalho, de modo a apreender como o Ensino Médio (nível) e a Educação Profissional (modalidade) configuram a “educação do jovem e adulto trabalhador”.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), conforme indicação do Banco Mundial, o foco na educação, especialmente na educação básica,

“[...] ajuda a reduzir a pobreza, aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam, para participar plenamente na economia e na sociedade.” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 74-75).

Com tal afirmação, podemos perceber que as novas propostas para a educação permanecem embasadas no antigo ideário de responsabilizar a educação pela efetivação de mudanças na sociedade.

Os autores referem-se, ainda, ao fato dos organismos internacionais atentarem que, “(...) o êxito dessa política dependeria de um processo de negociação e de persuasão dos interessados dentro e fora do sistema, posto que, uma ruptura entre eles, poderia conduzir à supressão das condições de efetivação das reformas” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 75).

Nesse âmbito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, por Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil naquela época.

Cabe destacar que o debate, cujo objetivo era a elaboração das diretrizes para a educação, durou cerca de seis anos. A primeira proposta apresentada à Câmara dos Deputados – Projeto Jorge Hade – foi fruto de um debate intenso com a sociedade civil organizada. Já a segunda, elaborada pelo senador Darcy Ribeiro, foi articulada com o poder executivo por meio do Ministério da Educação.

O ponto de divergência entre as duas propostas refere-se ao papel do Estado na educação nacional. Além disso, a primeira proposta destacava os mecanismos de controle social do sistema de ensino, enquanto a segunda defendia um sistema educativo com maior poder de centralização pelo Estado.

O texto final da LDBEN se aproximou da proposta apresentada pelo senador Darcy Ribeiro. Com isso, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p.52) analisam que, “(...) o governo, ao lançar mão do ardil de incorporar, na legislação, algumas bandeiras do movimento, (...) ceifou-lhes a fecundidade, adulterou o sentido original de seu conteúdo”.

Logo em seu Artigo 1º a LDBEN define como abrangência da educação:

“[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 de 20/12/1996).”¹⁶

Como finalidade, a educação visa “Art. 2º - (...) o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (LDBEN 9394/96).

Em relação aos níveis escolares, o Art. 21, da LDBEN define Educação Escolar pela composição da Educação Básica e da Educação Superior, e esclarece que a Educação Básica se constitui da educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Em seu Artigo 26, a LDBEN determina que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Com isso, podemos aludir que, ao imprimir marcas de descentralização, autonomia das escolas, respeito à diversidade, participação da comunidade, a lei

¹⁶ Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/novo/legislacao/ldb.pdf>>. Acesso em: 26 de agosto de 2008.

procura omitir as responsabilidades do governo federal, cabendo-lhe somente definir e assegurar as grandes linhas do projeto educacional, o que não o impede de “(...) pôr em andamento seu próprio projeto político-educativo por outras vias”. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p.51).

A LDB atribui ao ensino médio, em norma legal, o estatuto de educação básica, determinando que os Estados devam “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” (Art. 10). Isso, de certa forma, já havia sido exposto pela Constituição Federal de 1988 (Art. 208 inciso II), quando apontava para a garantia da universalização dessa etapa de escolarização como direito de todos os cidadãos.

Em relação às especificidades do Ensino Médio, o Artigo 35 da LDBEN caracteriza-o como etapa final da educação básica, tendo como finalidade (1) “a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental”; (2) “a *preparação básica para o trabalho (...), de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação* (grifos nossos); (...) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática”.

No artigo 36 aponta que o currículo do ensino médio deve destacar (1) “a educação tecnológica básica”; (2) “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes”; (3) “o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura”; (4) “a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício de cidadania”.

Com isso espera-se que ao final do curso o aluno tenha “o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. E, especifica nos parágrafos 2, 3 e 4 que essa etapa do ensino habilita para a continuidade dos estudos, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas e, que a habilitação profissional, poderá ser desenvolvida no próprio estabelecimento de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Como uma das finalidades da educação, a legislação aponta, também, a *qualificação profissional*. Em seu Capítulo III do Título V, a LDBEN, embora não defina instâncias, competências ou responsabilidades, estabelece que:

Art. 39 – A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

(...)

Art.40 - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

(...)

Art.41 – O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação, para prosseguimento ou conclusão dos estudos.

(...)

Art.42 – As escolas técnicas e profissionais (...), oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade (...), condicionada à matrícula a capacidade de aproveitamento e não ao nível de escolaridade.

Como podemos perceber, em termos gerais, a LDB procurou em vários aspectos relacionar a educação com o trabalho, porém na perspectiva de que cabe a educação e, em particular, a educação escolar a responsabilidade por preparar os indivíduos para o trabalho, qualificando-os para que respondam as necessidades da sociedade contemporânea.

Nos dizeres de Neves (2002):

“À medida que as políticas educacionais vão sendo postas em prática, vai adquirindo maior nitidez a função social da escola, nessa conjuntura, em todos os níveis e modalidades de ensino. Evidencia-se, cada vez mais, que o papel da escola, nesta perspectiva, consiste na efetivação da submissão técnica e ético política da classe trabalhadora aos objetivos da burguesia brasileira, (...) podendo se estabelecer como suas principais metas: (...) preparar o trabalho simples para operar e o trabalho complexo para adaptar a ciência e a tecnologia trazidas de fora

pelas grandes empresas multinacionais.” (NEVES, 2002, p. 172-173).

Por outro lado, as características flexíveis e minimalistas da LDBEN contribuíram para que o Governo Federal fizesse as adequações que julgasse necessárias, por meio de decretos, portarias e resoluções ministeriais, efetivando assim, as “reais” reformas na educação brasileira, com destaque aos níveis fundamental e médio.

Em um primeiro momento, as reformas educacionais tiveram a preocupação com a universalização do ensino fundamental, visto que as ações do governo se voltaram para mudanças na organização e no financiamento deste nível de ensino, como por exemplo, a criação do FUNDEF¹⁷. Na medida em que as metas colocadas para o ensino fundamental foram sendo alcançadas, as atenções do Ministério da Educação passaram a se concentrar no Ensino Médio, o que pode ser observado pela discussão em torno da questão curricular, a qual culminou na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Com isso, buscaremos identificar os princípios pedagógicos contidos nas Diretrizes, uma vez que esses subsidiam a elaboração dos projetos educacionais, auxiliando-nos, dessa forma, na análise da proposta do Programa Integrar Ensino Médio.

¹⁷ Criado pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24.12.96, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF muda a forma de financiamento do ensino fundamental no País, ao subvincular uma parcela dos recursos a esse nível de ensino e introduzir novos critérios de distribuição, promovendo a partilha de recursos entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, de acordo com o número de alunos matriculados no ensino fundamental. As receitas do Fundo são constituídas de 15% do: Fundo de Participação dos Estados – FPE; Fundo de Participação dos Municípios – FPM; Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPIexp; Desoneração de exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96 (Lei Kandir). Além desses recursos, integra o FUNDEF uma Complementação da União aos Estados onde a receita originalmente gerada não é suficiente para a garantia de um valor por aluno/ano igual ou superior ao valor mínimo nacional fixado pelo Presidente da República. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fundef.pdf>. Acesso em 13.05.2009.

2.3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer no CEB n. 15/98, foi elaborado pelo MEC e obteve propostas de várias entidades educacionais¹⁸ que colaboraram com a fundamentação teórica do documento.

No item 2.1 *Obrigatoriedade e Consenso Político* – o conceito de diretriz é assim explicitado:

“Diretriz refere-se tanto a direções físicas quanto a indicações para a ação. Linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada, no primeiro caso, conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio etc., no segundo caso. Enquanto linha que dirige o traçado da estrada a diretriz é mais perene. Enquanto indicação para a ação ela é objeto de um trato ou acordo entre as partes e, portanto sujeita a revisões mais freqüentes.” (MEC, 1998, p. 04).

Conforme apontado em relação à LDBEN, o documento das Diretrizes também explicita a visão de que cabe a Federação normatizar e apontar os caminhos, sendo de responsabilidade das unidades escolares – direção, docentes, discentes e comunidade o sucesso ou o fracasso do projeto pedagógico em todas as suas dimensões. E ainda que, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio,

“Se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando a preparação básica para o trabalho.” (MEC, 1999, p. 12).

¹⁸ As entidades são: A Associação Nacional de Trabalhadores da Educação (ANPEd), Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), os Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, A União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, universidades públicas e privadas, associações de escola particulares de ensino médio, as instituições do Sistema S (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR) a Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC e as escolas técnicas federais. Disponível em: <<http://www.etfce.br/Ensino/Cursos/Medio/parecerCEB15.htm>>. Acesso em: 08 set. 2008.

Pode-se perceber que, de maneira geral, as noções de cidadania e de preparação para o mundo do trabalho são evidenciadas no documento das Diretrizes. Porém, conforme anunciam a LDBEN e as próprias Diretrizes, não cabe ao Ensino Médio a formação profissionalizante, mas sim uma formação geral consistente, que responda as necessidades do mundo produtivo, pois é o mundo da produção que moldará o “novo cidadão”.

O Ministério da Educação (2000, p.1)¹⁹ afirma que este cidadão “tem de estar instrumentalizado para compreender as novas tecnologias, e, por isso, é fundamental que os conteúdos do ensino médio sejam contextualizados”. Outro aspecto importante é que, nesse documento, o Ministério entende que o cidadão deverá ter a capacidade de “aprender a aprender”, pois com as mudanças e as incertezas no mundo do trabalho, ele poderá enfrentar situações que acarretem, durante sua vida, em várias trocas de profissão.

A citação a seguir ilustra a preocupação do Ministério em estabelecer relações entre cidadania e preparação para o mundo do trabalho:

“Além da necessidade de prepararmos o aluno para o mercado de trabalho; o exercício pleno da cidadania, aprimorando-o como pessoa ética; a autonomia intelectual e pensamento crítico; temos que lembrar que há uma escassez de mercado de trabalho e esses jovens tendem a permanecer mais tempo na escola. É preciso pensar numa expansão da rede.” (MEC, 2000, p.12).

Até aqui, afirmaríamos que há uma preocupação por parte do governo em manter esse jovem mais tempo na escola e, com isso, retardando sua entrada no mercado de trabalho, o que, também, revela a necessidade da expansão da rede. Outro fator que reforça tal ideia advém do Decreto 2208/97, que impossibilitou a execução de cursos de Educação Profissional integrados ao Ensino Médio.

Percebemos uma falácia do governo, pois ao mesmo tempo em que afirma a necessidade de oferecer uma base nacional comum e, com isso, eliminar a dualidade característica do ensino médio brasileiro, desconsidera as diferenças sociais existentes no país, onde uma parcela significativa da população jovem -

¹⁹ “O Novo Ensino Médio: a revolução do conhecimento chega às escolas brasileiras”. BRASIL/MEC, 2000.

isso sem contar o público adulto que busca esse nível de ensino, por questão de sobrevivência -, necessita ingressar ou mesmo permanecer no mercado de trabalho, como se vê:

“[...] segundo a qual adolescentes de classe média e alta podem cursar um ensino médio do tipo acadêmico, enquanto aqueles mais pobres veem-se direcionados para o ensino médio profissionalizante, de forma a ocupar numa profissão técnica no mercado de trabalho”.(MEC, 2000, p.3).

Além disso, o Decreto 2208/97, também parece ter vindo para reforçar a ideia de que o jovem permaneça um tempo maior na escola antes de buscar uma educação específica.

Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer que o Decreto 2208/97 assinado, em 17 de abril de 1997, pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso e pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, regulamenta (1) no Art. 35, da LDBEN, o parágrafo 2º “O Ensino Médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”; e também, os Arts. 39 a 42, da LDBEN que, conforme aqui já descritos, tratam da Educação Profissional.

O referido Decreto se constitui de 12 artigos, os quais tratam dos objetivos, dos níveis, do currículo, da avaliação e da certificação da Educação Profissional. Porém, neste momento, cabe especificar alguns artigos, visto que julgo serem fundamentais para explicitar como o referido Decreto “vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.” (FRIGOTTO, 2005, p. 25).

Sendo assim, no art. 1º define como um dos objetivos, “promover transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas”.

No tocante aos níveis de ensino, o art. 3º dispõe que a Educação Profissional compreende os níveis: básico, técnico e tecnológico. Sendo que o nível básico é destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; o nível técnico é destinado a proporcionar

habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e o nível tecnológico corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

O Ministério da Educação, por meio desse Decreto, acrescenta à Educação Profissional o nível de Básico, o qual não exige escolaridade prévia, mas em contra partida, é considerada uma “modalidade de educação não formal de duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular” (Art. 4^a do Decreto 2208/97).

Com isso, afirmaríamos que a dualidade do sistema educacional brasileiro²⁰ está condicionada à estrutura de classe da sociedade e à necessidade de perpetuação desta condição.

Cabe ainda destacar que, as mudanças produzidas pelo MEC nesse nível de ensino, em especial na sua modalidade profissionalizante, estavam sendo articuladas com as propostas do Ministério do Trabalho sobre a formação profissional.

Observa-se que a formação profissional é foco de atenção, tanto do Ministério do Trabalho / SEFOR, quanto do Ministério da Educação cujas ações eram capitaneadas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC.

Nos dizeres de Ferretti (1997), o MTE,

“[...] promoveu, entre outras ações, um amplo debate sobre a educação brasileira e formação profissional [...] várias questões nele debatidas (por exemplo, as relações entre o ensino básico e a formação profissional, a definição dos públicos a serem privilegiados, a responsabilidade partilhada pelo Estado,

²⁰ Cf. Kuenzer (1997, p. 12). “Se a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, na medida em que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas do sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural desse princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma”.

empresários e trabalhadores na definição das políticas de formação profissional etc.” (FERRETTI, 1997, pp. 243-244).

Ainda, segundo o autor:

“A dupla preocupação – definição da identidade do ensino médio e otimização da relação custo-benefício – direcionou o processo de reorientação desse nível de ensino básico que culminou com a proposta, tanto de sua flexibilização, quanto da separação entre formação acadêmica e formação profissional. Segundo Kuenzer (1996), diferentemente da SEFOR, a SEMTEC conduz o debate e faz as propostas a partir de seus técnicos, ouvidos alguns interlocutores selecionados.” (*Id., Ibidem*).

As questões e considerações apontadas, até o momento, possibilitaram uma visão, ainda que panorâmica, do cenário social, político e econômico e, em particular, das questões relativas à formação do adulto trabalhador, seja no campo da escolarização ou da profissionalização e convergem para o entendimento da elaboração de um projeto de formação profissional com elevação de escolaridade: o PROGRAMA INTEGRAR, proposto por uma entidade sindical: a Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT. Este é o objeto de discussão do capítulo que se segue.

3. EDUCAÇÃO DE ADULTOS TRABALHADORES: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA INTEGRAR

“Assim como a História, o próprio ser humano é uma *possibilidade*. (...) Somos filhos do tempo, da cultura e [...] dos processos educativos que as sociedades criam e recriam. ‘Húmus’ que podem fecundar ou apodrecer”.

(Chico Alencar)

Conforme apontamos no capítulo anterior, a educação sempre esteve presente na pauta do movimento sindical cutista concebida como elemento fundamental para o enfrentamento da hegemonia do Capital.

Neste capítulo, apresentamos a proposta político-pedagógica da Confederação Nacional dos Metalúrgicos – CNM/CUT²¹ desenvolvida nos programas de educação e formação profissional com elevação de escolaridade, com foco no Programa Integrar para Desempregados – Ensino Fundamental – evidenciando os seus princípios, objetivos, metodologia e diretrizes curriculares por serem as bases estruturantes dos demais programas, dentre eles o Programa Integrar – Ensino Médio, objeto de análise desta dissertação.

A partir das análises que fundamentaram as resoluções aprovadas em Congresso, procuramos explicitar o posicionamento e a atuação da Confederação no campo da formação profissional dos trabalhadores, frente às mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

²¹ A Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT – CNM/CUT foi criada em março de 1992, no 2º Congresso Nacional dos Metalúrgicos da CUT, tendo a participação de 446 delegados, representando mais de um milhão de trabalhadores metalúrgicos no Brasil. Nesse Congresso, tomam relevo as profundas transformações ocorridas no âmbito do trabalho da categoria metalúrgica. Dentre as resoluções, há um tema voltado para as Novas Tecnologias, no qual, além de várias considerações, constam as deliberações para o próximo período (1992-1995). A partir do debate sobre as Novas Tecnologias, e dos impactos da reestruturação produtiva sobre o emprego, os ritmos de trabalho e a qualificação dos trabalhadores, ficou patente a necessidade de uma maior intervenção do sindicalismo metalúrgico no processo produtivo. (DOMINGUES, 2000 p.17).

3.1 Trajetórias e travessias: a via de mão dupla

A década de 1990 traz consigo enormes desafios para os trabalhadores. No plano político assistimos o processo de desmonte do projeto socialista no Leste Europeu, com a fragmentação tanto social como territorial da então União Soviética, a queda do muro do Berlim, as revoltas populares nos países identificados como socialistas. Por outro lado, vemos as idéias e as políticas neoliberais crescerem, principalmente no Reino Unido e nos EUA.

No Brasil presenciamos a derrota eleitoral e política de uma candidatura operária que apresentava um projeto anticapitalista, como a de Luis Inácio Lula da Silva, e a vitória do projeto conservador ou reformista representado por Fernando Collor de Mello, com a implementação de um projeto de internacionalização da economia, de diminuição do tamanho e das funções do Estado e com o objetivo de se adequar à nova lógica capitalista.

Como já indicamos no capítulo anterior, a reestruturação capitalista se aprofunda no início da década dos anos noventa do século XX, trazendo consequências substantivas para os trabalhadores e para as suas entidades de classe. O desemprego atinge índices alarmantes, passando a ter um caráter estrutural e, motivando mudanças na ação sindical.

Considerando que, neste estudo, o foco é a atuação da CNM/CUT, cabe aqui indicar alguns dados relativos ao impacto da reestruturação produtiva no setor metalúrgico e, a partir deles, apontar as interpretações feitas pelo movimento sindical a fim de responder às novas demandas do processo de produção.

As pesquisas realizadas pelo Dieese²² sobre o processo produtivo, principalmente no setor automotivo (montadoras de automóveis, fábricas de autopeças, de equipamentos e de componentes mecânicos e eletrônicos para a indústria automobilística), apontam para a prevalência do seguinte padrão de incorporação de tecnologias:

✓ Processo de inovação tecnológica combinado à crescente integração aos mercados externos;

²² Mercado de Trabalho no Brasil. Site www.dieese.org.br/esp/mercadodetrabalho. Acesso em 26.10.2008.

- ✓ Iniciativas de reestruturação pautadas especialmente nas mudanças organizacionais, tais como: organização celular, sistema Just-in-Time, Programa de Qualidade Total, trabalho polivalente, esquemas participativos, redução de hierarquia e de intermediação funcional, entre outros; observando-se que essas mudanças não requisitam elevados investimentos;

- ✓ Introdução seletiva de automação microeletrônica nos processos industriais, ainda reduzido se comparado aos países centrais;

- ✓ Crescente transferência de atividades a fornecedores ou empresas subcontratadas (terceirização);

- ✓ Uso altamente flexível dos coletivos de trabalhadores por empresa, viabilizado pelas facilidades de admissão e demissão, adoção de férias coletivas ou licenças remuneradas em períodos de baixa demanda e excesso de estoque;

- ✓ Padrão de relações de trabalho conservador (nas empresas de pequeno e médio porte verifica-se uma forte inibição ou restrição, representação e ação do sindicato no chão da fábrica, e ausência da participação dos trabalhadores nos processos de discussão das relações de trabalho);

- ✓ Ausência de contrato coletivo de trabalho;

- ✓ Qualificação profissional polarizada pela contraditória existência de trabalhadores altamente qualificados e permanentemente requalificados do ponto de vista cultural e comunicacional, principalmente nas áreas técnicas, gerências e supervisão, e de outros trabalhadores com baixa qualificação, notadamente nas áreas operacionais e de suporte e logística, destacando-se entre os terceirizados;

- ✓ Rígido e permanente controle gerencial sobre o conteúdo (qualidade do produto), ritmo de produção e intensidade do trabalho, com consequente perda de autonomia e poder de iniciativa dos trabalhadores da produção;

- ✓ Aumento do desgaste físico e mental, das doenças do trabalho e do assédio moral (cobranças, chantagens e ameaças de transferências, suspensão ou demissões) das chefias sobre os subordinados, principalmente nos setores automatizados ou sob forte racionalização produtiva.

Em função deste padrão de incorporação de novas técnicas organizacionais, percebe-se uma perda da identidade profissional de uma parcela significativa de trabalhadores atingidos pela desqualificação de suas antigas

funções, além do desemprego assumir proporções inéditas, atingindo sobremaneira os setores industriais.

Conforme tabela do Dieese (2001), em 1989, o número de desempregados na região metropolitana de São Paulo ficava em 614 mil trabalhadores. A partir de 1992, o número ultrapassou um milhão e alcançou, em 1999, 1.715.000 desempregados.

TABELA 3
Estimativas de desempregados
Regiões Metropolitanas – 1989-1999
(em 1.000 pessoas)

Regiões Metropolitanas	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Belo Horizonte								222	245	297	342
Distrito Federal				116	115	112	124	137	153	167	189
Porto Alegre					174	159	155	191	197	246	309
Recife										306	321
Salvador									290	344	394
São Paulo	614	738	879	1.175	1.156	1.133	1.085	1.277	1.375	1.585	1.715

Fonte: Convênio DIEESE/SEADE, MTE/FAT e convênios regionais. PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego
Elaboração: DIEESE

Diante dessa realidade e vivendo a cada dia a redução nas contribuições sindicais, o tema do emprego começa a adquirir novos contornos na agenda e discurso das entidades sindicais, em especial, na CNM/CUT.

Conforme aponta Domingues (2000), uma das deliberações do 2º Congresso da CNM/CUT foi o aprofundamento no estudo sobre os impactos da reestruturação produtiva no setor metal-mecânico, originando, em 1994, o *Programa de Formação em Reestruturação Produtiva e Ação Sindical*:

“[...] capacitar os dirigentes da categoria nas diversas regiões do país... [e] tem permitido aos sindicalistas entenderem com maior clareza as marcantes mudanças que estão ocorrendo no chão da fábrica, e com isso, traçar a política de suas entidades.” (DOMINGUES, 2000, p.39).

Em 1995, a CNM/CUT realiza seu 3º Congresso, ocorrido entre 25 e 27 de agosto, tendo como marca e orientação para a aprovação das Resoluções o enfrentamento ao neoliberalismo e a utilização intensificada de novas tecnologias no sistema produtivo. Várias foram as análises que fundamentaram as resoluções aprovadas durante esse Congresso. (Revista dos Metalúrgicos, Dez/1995, p.5).

Embora o detalhamento dos tópicos apontados na referida análise não sejam objeto deste estudo, citamo-os por considerá-los elementos necessários à compreensão das ações desenvolvidas pela CNM/CUT, a partir das indicações do 3º Congresso, dentre as quais a criação do Programa Integrar.

Diversas análises fundamentaram as resoluções aprovadas durante o 3º Congresso, incluindo uma abordagem do cenário mundial sobre as alterações produtivas e econômicas mais gerais, impactos da reestruturação produtiva sobre os trabalhadores e sobre a organização e ação sindical, qualificação profissional dos trabalhadores, além da conjuntura nacional.

Em seu estudo sobre o Programa Integrar, Domingues (2000, p. 41-48) apresenta as principais análises que fundamentaram o 3º Congresso.

No que se referem às alterações produtivas e econômicas mais gerais, essas análises, em síntese, apontam para a introdução de novas tecnologias em larga escala na produção, ocasionando alterações nas relações de trabalho e na economia mundial. Tais alterações possibilitaram maior competitividade no mercado internacional, impulsionando a globalização da economia e gerando a falência de empresas, setores industriais, atividades produtivas e até mesmo economias nacionais. As empresas multinacionais visavam amortizar os custos com o desenvolvimento das novas tecnologias e com a busca de novos mercados para alocar seus produtos.

No tocante aos impactos da reestruturação produtiva sobre os trabalhadores, verificaram-se as altas taxas de desemprego, a eliminação de funções do processo produtivo, especialmente as de supervisão e chefia intermediária; a substituição de vínculos empregatícios estáveis por relações de trabalho precárias e quase sempre mal remunerada e a flexibilização das relações de trabalho, se concretizando com eliminação de conquistas trabalhistas.

Vários foram os impactos apontados da reestruturação produtiva sobre a organização e ação sindicais. Além da redução quantitativa de trabalhadores,

houve uma maior dispersão física, causada pela substituição de grandes unidades de produção por plantas menores e com poucos funcionários. Houve também uma complexidade das situações de trabalho, com o surgimento de múltiplas funções dentro das unidades produtivas. Outro fator preponderante foi a alocação, pelas empresas em busca de competitividade, de partes da produção em países cuja mão de obra propiciava maiores lucros, pela baixa remuneração e falta de garantias aos trabalhadores. Toda essa situação gerava maiores índices de desemprego onde maiores eram as conquistas trabalhistas, além da responsabilização dos sindicatos pela intervenção do Estado na economia, ao reivindicarem formas de regulamentação das relações entre Capital e Trabalho.

No que diz respeito à qualificação profissional dos trabalhadores, a análise incidiu nos aspectos negativos da reestruturação produtiva:

“A requalificação profissional, em vez de ser valorizada como instrumento para desenvolver a capacidade global do trabalhador, respeitando a sua dignidade de ser humano integral, é introduzida pelas empresas como mera reciclagem, que significa, muitas vezes, desqualificação profissional.” (*Revista dos Metalúrgicos*, 1995, p. 8).

E, por fim, as análises sobre conjuntura nacional brasileira retomam o mandato Fernando Collor de Mello no qual teriam sido iniciadas as reformas neoliberais, inspiradas no *Consenso de Washington*²³ (grifos e nota do autor) e requeridas pelo empresariado nacional, pelos investidores, pelos governos dos países centrais e pelos organismos multilaterais.

A eleição de Fernando Henrique Cardoso à presidência, em 1994, significou segundo essa análise, uma tentativa de conclusão da transição política conservadora, iniciada nos anos 70; em contraposição ao fortalecimento de Lula, que representava o campo político-democrático-popular, levando diferentes

²³ A expressão refere-se a um plano único de ajuste das economias periféricas, chancelado pelo FMI e BIRD em mais de 60 países, configurando uma estratégia de homogeneização das políticas econômicas nacionais, operadas em alguns países diretamente pelos técnicos daquelas agências. Nos países com corpos burocráticos mais estruturados, pelo que Williamson apelidou de *technopols*, ou seja, economistas capazes de somar ao perfeito manejo de seu *mainstream*, de cunho neoclássico e ortodoxo, a capacidade política de implementar nos seus países a mesma agenda do Consenso, como foi o caso de Aspe, Salinas e Zedillo, no México; de Carvalho, na Argentina e além de outros exemplos, Zélia, Kandir, Malan, Arida, Bacha e Fraco no Brasil. (FIORI, 1995, p. 234).

segmentos das elites a se aglutinarem em torno de FHC, a fim de implementarem o projeto neoliberal.

Para os dirigentes sindicais, a política FHC visava a flexibilização da legislação trabalhista, para facilitar a reestruturação das empresas. A sua ofensiva ao movimento sindical, como no caso da greve dos petroleiros, em maio de 1995, e a reforma anunciada da legislação sindical, alinhavam-se aos ataques dos governos internacionais ao movimento sindical como um todo,

Faz-se necessário trazer para esse estudo, ainda que longo, na íntegra, um bloco de resoluções que determinaram o comportamento da entidade em relação à educação dos trabalhadores dentre as diversas áreas da formação sindical, as quais constaram nas decisões finais da emenda aprovada no 3º Congresso da CNM/CUT.

“Que a Direção Executiva, eleita neste congresso, organize e coordene uma campanha nacional, para que até o ano de 2000 todos os trabalhadores metalúrgicos tenham condições e oportunidades de concluir a 8ª série do primeiro grau, exigindo do poder público programas específicos e negociando com empregadores investimentos e estrutura como parcela de contribuição. (...)

As negociações com os empresários devem ter também como objetivo a articulação de esforços para pressionar o poder público a cumprir seu papel, que é de garantir a educação básica a todas as crianças, exigindo escolas e salas adequadas, bem como salários e condições dignas de trabalho aos professores.

Reivindicar dos poderes público federal, estaduais e municipais, gestões tripartites nas instituições de ensino profissional mantidas pelas administrações públicas.

A CNM/CUT deve ter sob sua coordenação todos os programas de requalificação profissional desenvolvidos pelos sindicatos que utilizam recursos do FAT/SINE, para garantir maior racionalização de recurso, estrutura e acúmulo de experiência metodológica.

A CNM/CUT deve desenvolver políticas que busquem interferir nos cursos e reciclagens profissionais já existentes, para que as questões de saúde do trabalhador sejam matéria obrigatória, diminuindo e evitando doenças profissionais e acidentes de trabalho.

Com base nas experiências que vêm sendo desenvolvidas por inúmeros sindicatos filiados a CUT no campo da formação profissional, a CNM/CUT colocará em prática uma ampla campanha junto à sociedade, para exigir do poder público a implantação de Centros de Formação Profissional, com gestão tripartite (trabalhadores, empresários e governo) através de suas organizações sindicais representativas.” (MAIA, 1999, p. 24).

As análises feitas pela categoria dos metalúrgicos apontaram alguns desafios políticos a serem enfrentados pelo sindicalismo, demandando, dessa forma, uma nova agenda sindical, cujas tarefas políticas, além das questões e temas do âmbito sindical – a organização dos trabalhadores por locais de trabalho, um novo padrão de negociação e contratação coletiva entre outras –, envolveram também questões e temas ligados ao desenvolvimento econômico, social e cultural, tais como: a reforma agrária, a reforma tributária e a fiscal, políticas sociais no sentido de ampliar o acesso à saúde, educação, habitação, segurança pública etc.

Enfim, a resistência ao novo padrão produtivo e tecnológico da dominação capitalista em curso, a busca de alternativas de desenvolvimento econômico e social e o papel da educação nesse processo colocaram em evidência o debate acerca da relação entre trabalho e educação. E, a partir daí, a CNM/CUT propõe a criação de um programa de qualificação e requalificação profissional com elevação de escolaridade - o Programa Integrar, ressaltando que não pretendia substituir as empresas no que se refere à qualificação do trabalhador, mas intervir em condições técnicas adequadas para qualificá-lo e fazer o debate necessário acerca do tema. Esperava-se, com isso, expandir a ação sindical e fomentar a disputa ideológica nos locais de trabalho.

Tal proposição provoca acalorado debate no interior da CNM e da própria CUT, visto que tal Programa estaria subordinado ao Plano Nacional de Formação Profissional do Ministério do Trabalho e Emprego – PLANFOR/MTE.

3.2 A nova institucionalidade da Educação Profissional

Conforme apontado anteriormente, o aumento significativo do desemprego, nos anos de 1990, fez com que o Ministério do Trabalho introduzisse políticas de emprego com o objetivo de responder a essa problemática.

Dentre as várias proposições apresentadas pelo Ministério do Trabalho, três delas se referem ou se relacionam à formação profissional:

“[...] a integração dos programas de qualificação e requalificação profissional ao PROGER – Programa de Geração de Trabalho e Renda –, ao Seguro Desemprego e à Intermediação de mão de obra; a focalização do PLANFOR – Plano Nacional de Educação Profissional –, nos grupos em situação de risco de perda de emprego e nos segmentos desempregados da força de trabalho; e, a criação de uma bolsa de qualificação a ser recebida pelo trabalhador por ocasião da suspensão temporária do contrato de trabalho.” (FIDALGO, 1999, p. 136).

Cabe-nos destacar que, o baixo nível de escolaridade e de qualificação da População Economicamente Ativa – PEA, o alto índice de analfabetismo, bem como, o descompasso da economia brasileira em conformidade com os países capitalistas centrais, foi apontado tanto pelo empresariado como pelo governo brasileiro, via Ministério do Trabalho e Ministério da Educação, como um dos maiores problemas a ser enfrentado para elevar a competitividade das empresas nacionais.

Diante desse cenário, o problema do desemprego residiria na qualidade dos postos de trabalho, visto que a economia criaria empregos potencialmente suficientes, porém de baixa produtividade. Dessa forma, seria necessário criar ações destinadas ao mercado de trabalho para que fossem minimizados os problemas do ajuste macroeconômico e, nessa perspectiva, não se vincularia as políticas de emprego à economia, mas se destinariam a corrigir as distorções do mercado de trabalho, uma vez que supostamente, poderiam adequar a oferta à demanda.

O Ministério do Trabalho, como a instância política responsável pela conjugação de políticas de emprego, trabalho e renda, se incumbiu da configuração de uma nova institucionalidade para a Educação Profissional.

Dos vários programas desenvolvidos pelo Governo Federal, destacamos aqui o PLANFOR que de forma descentralizada atuou em todos os Estados da Federação, por meio de convênios com as Secretarias Estaduais, no caso do Estado de São Paulo, com a Secretaria Estadual das Relações do Trabalho e Emprego – SERT, e, também, por ser responsável pelo financiamento do Programa Integrar para Desempregados - PID.

Para o Ministério do Trabalho, a nova institucionalidade da Educação Profissional passa por uma agenda mais ampla de modernização das relações de trabalho e implementação de políticas públicas de trabalho e geração de renda, pois,

“A educação profissional por si, não cria empregos. Mas potencializa a criação e aproveitamento de novas oportunidades de trabalho, sendo considerada, em relações de trabalho modernas, direito fundamental do trabalhador, na condição de cidadão produtivo. (...) Definir e coordenar essa política é papel fundamental do Estado, articulando o financiamento da educação profissional com recursos públicos e privados. Garantindo ao mesmo tempo, modelo de gestão participativo, que assegure o controle social, sem ser estatal.” (MTE, 2001, p. 13).

Como podemos perceber, a política de formação do Ministério do Trabalho indica uma estreita relação entre a Educação e as demandas postas pelo setor produtivo e pela nova organização do trabalho, indicando dessa forma a formação de uma força de trabalho de um novo tipo. Cabe ainda destacar, o valor aqui atribuído ao conceito de cidadania: “só é cidadão o indivíduo que for potencialmente produtivo”.

Assim, caberia ao Planfor, o desafio de desenvolver nos sujeitos, as qualidades necessárias para serem considerados cidadãos no cenário de uma sociedade em que prevalecem novas relações societárias e de trabalho e uma nova subjetividade dos trabalhadores – cidadãos produtivos e competentes – capazes de se adaptarem facilmente às mudanças.

Conforme aponta Sapiensa (2002),

“Apesar de o discurso no Planfor posicionar-se contra o treinamento para tarefas ou postos de trabalho específicos – na medida em que o regime de acumulação flexível do capital solicitaria trabalhadores com competências como criatividade, iniciativa e adaptabilidade, entre outras, não sendo possível alcançá-las através de cursos de curta duração –, a média da carga horária de seus cursos desenvolvidos em parcerias, dificilmente ultrapassa às 113 horas.

No entanto, enquanto a educação básica continua a ser de responsabilidade do Estado, a formação profissional passa a ser negociada com o setor produtivo. A negociação paritária e tripartite via Codefat, seria uma estratégia política eficaz para diluir o dissenso, o que facilitaria a construção dessa nova

institucionalidade na formação profissional.” (SAPIENSA, 2002, p. 56).

Vemos mais uma vez evidenciada a histórica dualidade presente na educação brasileira – a separação entre educação geral e educação para o trabalho –, sendo oferecida através de redes diferenciadas, pois ao MTE caberia a formação ou educação do trabalhador e ao MEC a educação geral ou do *cidadão produtivo*. Enfim, uma formação para o trabalho desatrelada da educação formal e escolarizada.

Conforme já mencionado, a Confederação Nacional dos Metalúrgicos/CUT optou por atuar nesses novos espaços de formação profissional abertos pelo Planfor, e, ao mesmo tempo, buscou se posicionar como um campo alternativo. Nos limites dessa contradição, coube a CNM/CUT enfrentar esse desafio.

Evidentemente que os dirigentes sindicais assumem enormes riscos de propor uma qualificação profissional na perspectiva das políticas compensatórias²⁴, e, ainda, de desenvolver programas que se sujeitassem à lógica do capital e à ideologia da empregabilidade²⁵. Porém, conforme aponta Molina (2004, p. 117), “entre o caminho da crítica e da construção de novas propostas há uma longa travessia que implica tarefas bem mais complexas que as anteriores executadas”.

“[...] a travessia se dá no plano da práxis, sobre uma realidade concreta, muitas vezes adversa. Os riscos são muitos. De um lado a urgência de ação face aos desafios de uma realidade embrutecedora pode nos condenar ao imediatismo e ao pragmatismo, de outro, a falta de uma teorização que parta da materialidade das relações sociais pode conduzir ao dever ser, a posições idealistas e imobilizadoras. A superação destes riscos só pode dar-se mediante a ação refletida, ou seja, mediante a práxis.” (MOLINA apud FRIGOTTO, 1999, p.117).

²⁴ Para Pochmann (2008, p. 134), ao se referir às características das políticas de emprego, define como políticas compensatórias, as ações que objetivam impedir a redução do nível de emprego e favorecer o tratamento social dos que não possuem um emprego.

²⁵ Cf. Hirata (1996), a noção de empregabilidade está associada a uma política de seleção na empresa e implica em transferir a responsabilidade da não contratação (ou da demissão) ao trabalhador. Um trabalhador “não empregável” é um trabalhador não formado para o emprego, não competente etc. O acesso ou não ao emprego parece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e meso econômicas contribuem decisivamente para essa situação individual.

Embora, neste momento, não seja nossa intenção analisar até que ponto a proposta da CNM/CUT, de se contrapor aos setores hegemônicos, foi ou não sustentada pelo Programa Integrar, cabe sinalizar, no entanto, que apesar de ter sido financiado pelo Planfor, o Programa conseguiu desenvolver uma proposta de formação profissional que não se limitou a realizar cursos de curta duração. Ao contrário, tratou-se de uma proposta de formação para o trabalho articulada com a elevação da escolaridade.

No item seguinte, exporemos os caminhos trilhados pela CNM na elaboração de uma proposta de educação para o adulto trabalhador.

3.3 Tecendo um projeto de educação para adultos trabalhadores

Antes mesmo de adentrarmos na apresentação da Proposta Pedagógica do Programa Integrar, a partir da sua implantação e execução pela CNM/CUT, consideramos importante relatar, brevemente, os liames de sua origem enquanto projeto de educação para adultos trabalhadores desempregados.

Não poderíamos falar do Programa Integrar sem mencionar o trabalho de Maria Nilde Mascellani e Kokit Nelson Nakamoto, que, assim como propunha Gramsci, idealizavam uma “escola única”, de cultura geral, humanística, com a capacidade de trabalhar técnica e intelectualmente e que, ao mesmo tempo se apresente como uma “escola de cultura” e uma “escola de trabalho”.

Conforme destaca Kuenzer (1997), ao se referir a Gramsci:

“[...] Gramsci defenderá a democratização da cultura para os trabalhadores como forma de superação de sua formação profissional estreita, tanto a adquirida nas escolas profissionais quanto a adquirida no interior do processo produtivo, através da prática cotidiana.” (KUENZER, 1997, p. 128).

Compartilhando dessa visão, Kokit Nelson Nakamoto, militante metalúrgico desempregado, que na época ministrava cursos de matemática para trabalhadores metalúrgicos, preocupado com a crescente onda de desemprego que vinha atingindo a classe trabalhadora brasileira, em especial, a do ramo

metalúrgico²⁶, se inquieta com a atuação dos sindicatos no que diz respeito à formação dos trabalhadores. E, juntamente com Maria Nilde Mascellani, cuja história e atuação perpassam a área da educação²⁷, investigam as implicações do desemprego na vida dos trabalhadores. Ao proporem o desenvolvimento de um curso de qualificação profissional, buscavam a superação da concepção de “treinamento ocupacional” e da conformação ao modo de produção capitalista.

A partir daí, os dois militantes realizam algumas entrevistas com desempregados que circulavam pelas imediações do Largo 13 de Maio (Santo Amaro - SP) e das estações rodoviárias e ferroviárias do ABC. Com o conteúdo das entrevistas buscaram traçar um esboço do perfil do trabalhador desempregado.

Conforme relata Mascellani:

“Dos trabalhadores, ouvimos as queixas sobre a terrível situação em que se encontravam – perda do emprego, rebaixamento da auto-estima, perda de identidade etc. Constatamos também que, no âmbito familiar e de vizinhança, as relações se tornavam difíceis. Quando colocávamos aos desempregados a possibilidade de cursos de capacitação profissional gratuitos, a idéia era muito bem recebida. Mas, isso não bastava. Era preciso saber deles o que seria necessário para compor o currículo. Nesse ponto, as necessidades e sugestões apontadas não fugiam muito do modelo SENAI: cursos seriados, de curta duração, fragmentados no conteúdo programático. Disciplinas com Desenho Técnico, Matemática, Medidas e Informática apareciam em primeiro plano. Na sequência, direitos dos trabalhadores. Mas, para a maioria, o mais importante era conseguir o Certificado de 1º Grau escolar, instrumento facilitador na busca do emprego” (MASCCELLANI, 1999, p. 7).

²⁶ Conforme aponta Mascellani (1999, p.5.): “Constatou-se que grande número de empresas metalúrgicas demitia funcionários da produção por conta do seu despreparo técnico para atuar num novo desenho do ‘chão da fábrica’. Com a implantação da reestruturação produtiva das empresas, e tendo como pano de fundo o avanço do modelo político neoliberal, as demissões eram, como ainda são, justificadas pela desnecessidade de tantos trabalhadores. Ocupados anteriormente nas linhas de produção, que se assentava sobre o modelo taylorista e fordista, esses operários não tinham mais lugar no novo modelo produtivo. A reestruturação implantada nas empresas exigia poucos trabalhadores. Não mais na linha de produção, mas na ‘ilha de produção’, de acordo com o modelo japonês implementado pela Toyota. A progressão das dimensões se dá em escala geométrica, pois a proporção de aproveitamento de trabalhadores no novo modelo é muito pequena. O processo é de uma violência inédita para os trabalhadores”. (MASCCELLANI, 1999, p.5.),

²⁷ Mascellani atuou nos Ginásios Vocacionais Noturnos nos anos de 1960 e na Educação Popular nos anos de 1970. Realizou trabalho de pesquisa junto à Prefeitura Municipal de Diadema no início dos anos 1990 sobre evasão escolar de alunos dos cursos de Educação de Jovens Adultos daquele município.

Partindo das questões elencadas e, em diálogo constante com dirigentes da CNM/CUT, Maria Nilde e Nelson propõem uma ação sindical voltada para a qualificação profissional dos trabalhadores desempregados, público este que até os anos de 1990 não fazia parte da agenda do movimento sindical.

Nos dizeres de Mascellani:

“Nelson, militante sindical, tinha conhecimento de que, entre as propostas aprovadas em Congresso da Central Única dos Trabalhadores, uma delas referia-se ao compromisso que sindicalistas assumiam, de empenhar-se na melhoria da educação e na conquista da cidadania por parte dos trabalhadores. Consultada, a Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT levantou a possibilidade de recorrer às verbas do Fundo de Amparo ao Trabalhador, do Ministério do Trabalho. O projeto foi apreciado pelo Secretário Nacional de Formação da CNM/CUT, Fernando Moreira Lopes, que o assumiu com entusiasmo, nele vislumbrando não somente uma resposta à proposta do Congresso da CUT, mas também um recurso de mobilização dos sindicatos” (MASCELLANI, 1999, pp. 208-209).

Assim, o Programa Integrar – Formação e Requalificação Profissional – CNM/CUT, foi sendo detalhado e articulado, tanto no que diz respeito aos recursos necessários para sua execução, quanto à necessidade de respaldo e apoio de uma Instituição de Ensino.

Além da participação de Maria Nilde (que faria a interlocução com o meio acadêmico) e de Kokite Nelson (como representante da CNM), compôs a equipe de elaboração e coordenação do projeto Claudio Nascimento, representando a instância de formação sindical cutista, com o intuito de garantir a experiência metodológica desenvolvida e acumulada pela CUT em seus espaços de formação. Com essa representação buscava-se, também, garantir o diálogo com a Secretaria Nacional de Formação, de modo a fortalecer as correntes internas da Central que apontavam para a construção de um sindicato que fosse orgânico, mas que também representasse os trabalhadores num campo maior, devendo abarcar “a cidadania, o espaço público democrático e popular”. (NASCIMENTO, 1998, p. 13).

O sindicalismo necessitava ampliar seus espaços de atuação, para além da empresa e da profissão, interferindo, dessa forma, no debate democrático, na gestão da cidade e “assumindo uma presença ativa na vida local” (id. ibidem).

Sob esse ponto de vista, conforme aponta Sapiensa (2002):

“[...] a CUT deveria procurar estabelecer novos laços de solidariedade, articulando ‘sindicato orgânico ao sindicato cidadão’, na busca da construção de novas alianças com os outros setores da sociedade e tornar-se um agente privilegiado na formulação coletiva de um projeto alternativo contra hegemônico, questionando a miséria, o desemprego, as políticas determinadas pela política neoliberal do governo e, entre elas, a da qualificação profissional dos trabalhadores e da educação em geral. O sindicalismo, portanto, não poderia mais agir como se cultura e política fossem duas esferas separadas, mas vinculá-las numa nova cultura, que passaria necessariamente por uma politização do cotidiano.” (SAPIENSA, 2002, p. 42).

Em 1996, o Programa foi implantado no Estado de São Paulo, por meio de convênios firmados entre a CNM/CUT com a Secretaria Estadual das Relações de Trabalho – SERT e com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Nos anos que se seguiram, o Programa Integrar assume proporções em âmbito nacional, ampliando, dessa forma, as parcerias com outras Instituições de Ensino (UFRJ, UNICAMP, UFSCar, Escola Técnica Federal), além da Rede UNITRABALHO e do Ministério do Trabalho, por meio do PLANFOR.

Como podemos observar, o objeto de nossa análise – o Programa Integrar – está imbuído de uma contradição, como diria Frigotto (1999), carrega uma *ilusão fecunda*, pois, se por um lado, busca resgatar a dignidade, o conhecimento do trabalhador, realimentando esperanças e mobilizando-o para o pleno exercício da cidadania, por outro, enfrenta os riscos de se conformar à lógica das *políticas compensatórias* propagada pelo governo, e, com isso, se adequar à ideologia neoliberal e ao novo projeto de sociedade colocado pelo capitalismo.

Nos dizeres de Molina: “O *Programa Integrar*, tem a dimensão da responsabilidade e das armadilhas colocadas em seu caminho. Entre a impotência de nada fazer e o risco de combater na arena do adversário, resolveu fazer história...” (MOLINA, 2004, p. 140, grifos do autor).

Diante de tudo que foi apontado até então – a conjuntura da década de 1990, a especificidade da política nacional, os diversos posicionamentos no interior da CUT –, o posicionamento oficial da CNM se consubstanciou, no ano de 1996, no Programa Integrar – Formação e Qualificação Profissional para o

Trabalho, posteriormente denominado Programa Integrar para Desempregados - PID, com certificação equivalente ao Ensino Fundamental.

Inicialmente, o Programa destinava-se aos trabalhadores metalúrgicos desempregados ou em vias de perder o emprego, na faixa etária acima de 25 anos e que não tivessem concluído o Ensino Fundamental. A base para esse Programa se fundamenta na concepção de uma educação que contribua para a formação de um cidadão crítico, criativo e solidário, e com capacidade de intervir em políticas públicas.

3.3.1 Os princípios político-metodológicos de uma prática pedagógica que visa a emancipação humana²⁸

Os princípios políticos do Programa Integrar foram construídos a partir das resoluções dos Congressos da CNM/CUT e dos debates constantes realizados, tanto interna como externamente, os quais envolveram os sindicalistas, a equipe pedagógica, os consultores e os parceiros, durante todo o ano de 1996. São eles:

1. É dever do Estado garantir educação pública e de qualidade.

Os dirigentes da CNM/CUT entendem que os projetos por eles desenvolvidos se constituem em um conjunto de experiências de balizamento teórico-metodológico, que visam orientar a sua intervenção em políticas públicas referentes à educação, especialmente em relação à proposta de Centros Públicos de Formação Profissional.

Nesse sentido, podemos observar alguns questionamentos enfrentados internamente pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos - CNM, principalmente nos sindicatos cutistas ligados a setores da educação pública. Tais questionamentos foram pautados pela crença de que a CNM/CUT, ao criar programas de educação escolar, estaria contribuindo para uma maior desvalorização da escola pública. No que a CNM/CUT argumenta:

²⁸ Os fundamentos político-metodológicos do Programa Integrar foram citados com base nos respectivos documentos: São Paulo. CNM/CUT, 1998 e São Paulo. CNM/CUT, 2000.

“[...] o programa é entendido não como uma escola de ensino fundamental, mas como uma experiência político-educacional e didático-metodológica autônoma, produzida pelos trabalhadores, através de suas instituições e seus intelectuais, a partir do saber prático e da vida vivida pela nossa classe, que se contrapõe e se coloca como alternativa a experiência educacional desenvolvida pelo empresariado (Sistema S) e pelos governos capitalistas, ao longo da história educacional brasileira.” (CNM/CUT, 2000, p. 16).

2. Os recursos públicos devem ser direcionados para ações de interesse da classe trabalhadora.

Além de defender que os recursos advindos dos fundos públicos sejam eles ligados ao campo da educação (FUNDEB, FNDE) ou do trabalho (FAT) deveriam ser utilizados de forma a garantir a educação, incluindo a formação profissional, a cultura, ao emprego e as políticas de desenvolvimento social e, deveriam também ser geridos por uma comissão tripartite (fruto da luta do movimento sindical).

3. O desemprego é uma questão político-econômica, fruto do atual modelo de desenvolvimento e não um problema pessoal ou de falta de formação.

Este é um ponto importante para compreender as estratégias da CNM/CUT no campo da formação profissional e da geração de emprego e renda, visto que os programas de formação profissional devem ser compreendidos como espaços de organização e debate de trabalhadores empregados e desempregados na busca coletiva de alternativas ao modelo de exclusão social. E, com isso, a eficiência e a eficácia dos programas não podem ser atribuídas à reinserção dos trabalhadores, ao concluírem os cursos, no mercado de trabalho, e, sim, na capacidade dos alunos trabalhadores de gerarem ações e sensibilizarem a sociedade local a buscar, em conjunto, alternativas ao desemprego.

4. Articulação entre formação, ação política, construção da cidadania e fortalecimento do movimento sindical.

Para a CNM/CUT, a formação não é uma atividade isolada e nem pode ser implementada do ponto de vista escolar, mas deve estar vinculada ao plano de lutas da Central. Esse trabalho deve ser articulado com a ação política, cujo desdobramento se dá em pelo menos três grandes eixos:

- *Ação sindical*, visando o fortalecimento da organização nos locais de trabalho, a luta pela manutenção do emprego, a contratação coletiva e a capacitação de dirigentes;

- *Ação de cidadania*, objetivando a revitalização dos sindicatos para intervenção nas políticas públicas e a luta contra o desemprego;

- *Ação pedagógica*, buscando a superação da concepção de treinamento ocupacional ou da formação puramente instrumental e construindo um novo processo educativo.

5. *Articulação da formação profissional com a certificação de primeiro grau.*

Os programas de formação da CNM/CUT devem buscar a integração, a valorização do saber do trabalhador e a certificação de equivalência para todos os níveis do ensino formal. A vinculação entre educação básica e formação profissional, como uma das alternativas na luta contra o desemprego e a baixa qualificação profissional, além de atrelada ao plano de lutas da Central, nos remete as estratégias da CUT no campo da educação.

6. *Resgate e a valorização do saber do trabalhador.*

Tal princípio caracteriza-se como ponto de partida para desencadear o percurso formativo dos trabalhadores e, ainda, como um dos pressupostos que orientam a construção de uma proposta político-pedagógica, a qual concebe os trabalhadores como sujeitos políticos e históricos, na medida em que constroem e adquirem conhecimentos a partir de suas experiências de vida e de trabalho, suas práticas culturais e suas múltiplas relações sociais.

7. *Formação profissional não restrita ao domínio da máquina.*

A proposta de uma formação técnica articulada à cultura geral parte da compreensão do conhecimento técnico referenciado ao conjunto de saberes das diferentes áreas do conhecimento – história, geografia, matemática, ciências físicas e biológicas, gestão, comunicação e expressão. Porém, mais do que isso, ao posicionar o trabalho como eixo central a partir do qual se articulam as estratégias curriculares, busca-se romper com a perspectiva da “fábrica sitiada” e da “escola intelectual abstrata”. Segundo Lopes (2001, p. 64), “Esse esforço pressupõem um diálogo permanente entre o *saber sensível-prático* e o patrimônio científico produzido pela humanidade”.

8. Formação desenvolvida de maneira interdisciplinar, articulada por um eixo/fio condutor.

A compreensão de que as áreas do conhecimento estão conectadas, remete a construção de uma proposta curricular em que o saber possa ser construído de forma não compartimentada. Ao propor um trabalho interdisciplinar, retoma-se a concepção de currículo com *trajeto*; nessa proposta, interpretado como a trajetória das experiências de vida, de trabalho e de lutas dos trabalhadores e não como um acúmulo de conteúdos a serem transmitidos.

9. O trabalhador como ser integral

A compreensão do trabalhador como um ser integral pressupõe revesti-lo de seu caráter subjetivo, social e político. Isso significa concebê-lo “como um ser social, que se autoconstrói nas relações que estabelece consigo mesmo, com seus semelhantes e com a natureza, nas condições concretas do momento histórico vivido”. (Cf. CINTOLIN, 1999, p. 101-102).

10. Um projeto baseado nesses pressupostos deve ser entendido como algo em construção e que sofre limites impostos pelos métodos tradicionais de formação.

O Programa Integrar, com base nestes pressupostos, desenvolveu uma proposta curricular, por meio da qual pretendeu tornar-se referência teórico-metodológica na elaboração de políticas públicas para educação do adulto trabalhador. Para dar sustentação à sua proposta curricular, o Programa definiu alguns princípios metodológicos que podem ser assim sintetizados²⁹:

- O compromisso histórico do projeto sindical cutista com a classe trabalhadora e a perspectiva de construção de um novo projeto de sociedade;
- A convicção de que os saberes construídos pelos trabalhadores (em sua experiência de vida, de trabalho e de luta) têm valor estratégico, sendo a base para sua autoafirmação como sujeitos individuais e coletivos, e para engendrar uma perspectiva interpretativa alternativa;
- O reconhecimento de que, para adquirirem potencial contra-hegemônico, tais saberes precisam ser rearticulados em novas bases. Entretanto,

²⁹ Os fundamentos político-metodológicos do Programa Integrar foram citados com base nos respectivos documentos: São Paulo. CNM/CUT, 1998 e São Paulo. CNM/CUT, 2000.

sua superação pressupõe sua reapropriação e valorização. Por isto, o processo educativo não pode deixar de estar referenciado no universo vivenciado pelos educando, pois é esse universo que deve se converter em objeto central a ser problematizado;

- A estratégia pedagógica tem na ação (e toda a riqueza de valores que são produzidos a partir dela), não só o ponto de partida, mas também aquilo que orienta o percurso educativo, indicando o objetivo a ser alcançado.

Ao definir os objetivos propostos para o Programa Integrar, a CNM/CUT explicita a intencionalidade da ação pedagógica, em relação aos interesses da classe trabalhadora, propondo uma formação que oportunize a análise e a transformação, pelos trabalhadores, da sua realidade, quais sejam:

1. Desenvolver entre os desempregados a consciência de que podem e devem lutar pela sua reinserção no mundo do trabalho, descobrindo novas alternativas.

2. Oferecer subsídios de conhecimento que possibilitem a compreensão:

- da crise econômica mundial;
- do avanço da política neoliberal na condução das nações;
- do significado e dos efeitos da dependência econômica;
- do papel das novas tecnologias no processo de produção;
- da implantação da reestruturação produtiva nas empresas;
- da nova dimensão do sindicalismo.

3. Incentivar o estudo e a convivência grupal como condição de valorização da pessoa, permitindo o domínio de novos conhecimentos e a ampliação das relações de sociabilidade.

4. Situar a certificação de primeiro grau escolar no compromisso de estudo e de participação grupal e comunitária.

5. Evidenciar a nova feição do sindicato, hoje comprometido com a formulação de políticas para a formação profissional na direção da cidadania.

6. Trabalhar o conhecimento a partir de uma pedagogia social, do homem comprometido com seu tempo e de metodologia facilitadora da formação de consciências amadurecidas no sentido crítico.

7. Situar na ação grupal e na participação da sociedade civil organizada a busca de alternativas de trabalho e luta pela superação das injustiças sociais.

8. Levar à compreensão de que o desemprego será mais bem enfrentado se houver um satisfatório domínio do conhecimento e um esforço organizado coletivamente para iniciativas de geração de emprego e renda.

3.3.2 Revelando os tempos, os espaços e os sujeitos da ação pedagógica

Para atingir os objetivos propostos foi necessária a construção de uma metodologia de ensino que considerasse a superação da prática de cursos isolados e dispersos e da formação compartimentada.

Como inovação metodológica, buscou-se desenvolver a articulação de áreas técnicas e de conhecimentos gerais com a participação de um professor com domínio da sala de aula e do conhecimento formal e de um instrutor, que geralmente era um metalúrgico desempregado, excluído da produção pelo processo de reestruturação produtiva.

Para garantir a frequência dos alunos, o Programa Integrar foi concebido com uma estrutura flexível e integradora, considerando uma carga horária que permitisse uma formação de qualidade, mas capaz de modular os cursos, respeitando os tempos e o ritmo dos desempregados.

Mesmo proporcionando a formação profissional com a elevação de escolaridade, o Programa dispôs de uma estrutura de curso modular para absorver as interrupções temporárias, visto que, os desempregados poderiam se

ausentar ao conseguir trabalhos temporários. Exigiu, também, uma flexibilidade para se adequar às disponibilidades físicas de cada local e ser implantado.

Dessa forma, buscou-se garantir um princípio fundamental para um programa de educação pensado para o adulto trabalhador, ou seja, coube redefinir os tempos, considerando que o público a ser atendido não controla o seu tempo, pois, nos dizeres de Arroyo (2007, p.12), “O tempo dele [trabalhador desempregado] é tão instável quanto a sua forma de trabalhar.

Para caracterizar o aluno do Programa Integrar e compreender a sua realidade, a fim de dispor de elementos essenciais para a elaboração do currículo, a CNM/CUT, por meio do convênio firmado com a PUC/SP, realizou duas pesquisas – a psicossocial e a socioeconômica, com todos os alunos.

Segundo as pesquisas³⁰, no que dizem respeito ao desemprego, 50% dos alunos entrevistados procuravam novos postos de trabalho por meio de anúncios em jornal, agências de emprego, informações de amigos e indo pessoalmente às empresas. Interessante notar que somente 25% dos homens faziam contato em postos de metalúrgicos, pois consideravam que na atual conjuntura seria melhor deixar de ser metalúrgico. No entanto, 45% desejariam iniciar ou continuar na profissão de metalúrgico, por gostar da atividade e em seu imaginário, o trabalhador metalúrgico estava associado a um sindicato forte, com capacidade de negociar bons salários, além de exercer uma atividade que permitisse aperfeiçoamento profissional. Por outro lado, 32% tinham uma imagem negativa do sindicato por considerá-lo responsável pelo desemprego. Interrogados sobre como o sindicato poderia ajudar nesta questão, 10% acreditavam que ele não poderia fazer nada e 8% não “faziam ideia” do que o sindicato poderia fazer.

Em relação às condições de vida, relação familiar e social, observou-se que, em média, a renda familiar girava em torno de R\$ 592,50 (quinhentos e noventa e dois reais e cinquenta centavos), com no mínimo quatro pessoas por família, dessas 1,2 pessoas encontravam-se desempregadas e predominava a família na qual um dos cônjuges estava ausente e seu chefe era a mulher. As atividades de cultura e lazer restringiam-se às visitas familiares, a assistir televisão, sendo que as mulheres e os mais velhos citavam a igreja como um

³⁰ Para maior conhecimento sobre as pesquisas desenvolvidas consultar: Mascellani, 1999.

espaço de lazer. Para os homens e para os mais jovens o lazer se dava fora do círculo doméstico por meio de atividades como: dançar, jogar futebol e cartas, beber com os amigos.

No tocante a autoimagem, a pesquisa revela que para 30% dos alunos desempregados, a baixa autoestima reduziu-os a “pobres coitados”, ou a “vagabundos”, na visão de outras pessoas.

Ao traçar o perfil de seus alunos, a pesquisa reafirmou as orientações iniciais do Programa Integrar, orientações estas que buscavam se diferenciar das propostas de educação de adultos, nas quais se considera, exclusiva e principalmente, o referencial do conteúdo escolar regular.

No que diz respeito ao processo de avaliação dos alunos trabalhadores, o Programa Integrar procurou realizar uma prática avaliativa do aproveitamento escolar não com o propósito de simplesmente classificar o aluno pelo que aprendeu ou deveria aprender num determinado período, mas sim por meio da análise dos avanços ou dificuldades enfrentadas pelo aluno trabalhador em seu processo de aprendizado. Uma prova que indique insuficiência de aprendizagem é, antes de qualquer coisa, compreendida como um alerta para a retomada de conteúdos e à busca de novas estratégias pelo professor.

Segundo Britto (2001), uma das razões que levam os alunos trabalhadores a buscarem cursos com elevação de escolaridade é explicitamente expressa pela certificação formal do grau de escolaridade alcançado. Diretamente ligada à certificação está a vontade de dominar os saberes escolares na expectativa de que esse domínio permita a ascensão e o reconhecimento social e, também, a afirmação da autoestima.

Podemos observar uma necessidade expressa dos trabalhadores de obter a certificação, ao mesmo tempo em que esta é compreendida no âmbito do Programa Integrar como uma instituição de direito. Nesse sentido, a CNM/CUT buscou garantir a certificação dos alunos junto ao Ministério da Educação. Em 17 de abril de 1997, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação – SEMTEC/MEC, por meio de uma Portaria Ministerial nº 64, autorizou a Escola Técnica Federal de São Paulo a emitir certificado de Ensino Fundamental para os alunos do Programa Integrar.

Por fim, a formação dos educadores que atuam no Programa é concebida como um espaço de qualificação frente ao desafio de construir um currículo que integre a dimensão social, política, econômica e cultural.

Nessa perspectiva, a formação dos educadores visava garantir a abordagem dos conteúdos do Programa, de forma a ampliar os recursos de análise e síntese dos alunos trabalhadores, a fim de criar novos conhecimentos e extrair as estratégias de ação para ressignificar as práticas cotidianas.

Com isso, os espaços de formação foram organizados visando a articulação do domínio dos conteúdos do Programa com as condições necessárias à sua efetivação em sala de aula. Isto implica no fato de que a capacidade de pesquisar, refletir sobre a atividade de ensinar e formular alternativas para o aperfeiçoamento do ensino é indispensável aos educadores.

4. O PROGRAMA INTEGRAR ENSINO MÉDIO: BUSCA DE IDENTIDADE E SENTIDO

“Que a educação, a cidadania, o direito, a sociedade, a justiça e a democracia se vinculam entre si, ninguém duvida; o problema é como o fazem, sobre quais fundamentos se define tal vínculo, que tipo de educação se relaciona com que tipo de cidadania, de direito, de sociedade, de justiça ou de democracia...”

(Pablo Gentile)

Para elucidarmos as questões apontadas nos capítulos anteriores, sobre a formação do adulto trabalhador frente às mudanças ocorridas no mundo trabalho, a fim de compreendermos como a Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central Única dos Trabalhadores (CNM/CUT) vislumbrou sua atuação no campo educacional, elegemos o Programa Integrar Ensino Médio como *locus* privilegiado de análise.

Partimos da compreensão que o Ensino Médio se constituiu, ao longo da história da educação brasileira, como nível de maior complexidade no âmbito da educação escolar, de um lado, por se tratar de uma etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e a preparação para o Ensino Técnico e/ou para o Ensino Superior, e, de outro, pelas diferentes expectativas que o público jovem e adulto tem frente à escolarização.

Em que pese essa permanente tensão sobre seu sentido, é preciso ainda destacar que o acesso a esse nível de ensino tem se dado de forma desigual nos diferentes grupos de pessoas jovens e adultas concluintes do Ensino Fundamental.

Para procedermos à análise da Proposta Curricular para o Ensino Médio do Programa Integrar da CNM/CUT, dialogaremos com o texto *Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado* (Ramos, 2005), por compreendermos que a autora propõe uma análise baseada na concepção

materialista dialética de conhecimento. Pois, tal teoria sustenta que o conhecimento se dá na e pela práxis, vinculado a uma concepção de homem, de mundo e de realidade em seu conjunto.

4.1 O Ensino Médio e a Educação Profissional na ótica dos Trabalhadores: fundamentos político metodológicos

Até aqui, buscamos apontar como as políticas governamentais nos anos de 1990, mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista e com a crise dos empregos, se posicionaram frente à formação dos alunos trabalhadores sejam elas pela via escolar, explicitada nos documentos legais – LDB e DCNEM, ou por meio de políticas compensatórias como a política do Planfor.

Nesse contexto, o Programa Integrar Ensino Médio se constituiu em um projeto que buscou superar “o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo, e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia.” (Cf. Ramos, 2005, p.106).

Analisaremos aqui uma experiência que, apesar das contradições já expostas, buscou, no limite de suas possibilidades, construir uma proposta curricular na perspectiva da formação integrada³¹, a partir da relação trabalho - educação.

Tal análise se dará com base no documento *Programa Integrar – formação profissional e elevação de escolaridade: fundamentos político-metodológicos* (CNM/CUT, 2002) e nos pressupostos indicados por Ramos (2005, p. 108) para a organização de um currículo de ensino médio integrado ao ensino técnico, que: a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a

³¹ Conforme afirma Ciavatta (2005, p.85), como formação humana, a formação integrada busca “garantir ao adolescente, ao jovem e o adulto trabalhador 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. Formação que, neste sentido, supõe compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos”.

realidade em que vive; b) vise a formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura.

Como apontamos no capítulo anterior, a proposta metodológica do Ensino Médio dá continuidade ao processo de reflexão e aprofundamento das questões consideradas no Programa Integrar Ensino Fundamental, numa concepção que é de “aprofundamento e radicalização³²”, e não de acumulação ou progressão linear.

Logo na apresentação da proposta político pedagógica, explicita-se uma tomada de posição ao definir,

“[...] como centralidade o *trabalho*, entendido como elemento estruturante das relações sociais, o que permite a interpretação da sociedade na perspectiva da luta de classes. 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” (CNM/CUT, 2002, p. 24).

Podemos aludir que ao posicionar o trabalho como eixo a partir do qual se articulam as estratégias curriculares, buscou-se construir uma matriz teórica e metodológica que permitisse interpretar, no caso específico dessa proposta, “os

³² A passagem de um nível para o outro não pode ser compreendido como uma simples continuação, mas como forma de rever, de retomar criticamente os mesmos objetivos de mundo para, conhecendo-os e conhecendo suas condições de existência, sua história, poder intervir para mudar. (CNM/CUT, 2002, p.30).

impactos da reestruturação produtiva”, tanto no mundo da produção imediata quanto no espaço da reprodução social.

É, nesse contexto, conforme afirma Cammarano (2000), que a prática pedagógica:

“[...] contribuiria enquanto mediadora do processo de apropriação da historicidade das relações sociais capitalistas, em sua gênese, em seus desdobramentos. Vasculharia a apreensão dos processos de conservação das relações de dominação, exploração e alienação veiculados, articulados e instituídos pela educação burguesa. Contribuiria, enfim, enquanto pedagogia histórico-crítica, para a produção de relações que transformem e superem as relações de produção capitalistas.” (CAMMARANO, 2000, p. 21).

Nessa perspectiva, busca-se romper com a separação histórica entre educação propedêutica e formação profissional, vistas como antagônicas ou mecanicamente complementares. Na concepção adotada, o conceito de ação intelectual é o próprio trabalho humano, de modo que não se imagina a atividade intelectual e a manual como processos independentes ou de naturezas diferentes.

Temos aqui um dos pressupostos indicado por Ramos (2005), ao considerar:

“O princípio de que o trabalho é mediação entre o homem e o objeto a ser investigado/conhecido e que a apropriação do social do conhecimento assim produzido é o que lhe confere significado (...). Ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a 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).

Outro elemento a ser destacado na proposta diz respeito à construção do conhecimento e aos fundamentos do currículo, pois o processo de construção e reconstrução do conhecimento exige que conceitos já elaborados pela humanidade sejam apropriados. Isso implica dizer, que a escola tem a função de difundi-los, tanto no que se refere ao direito de todos os cidadãos terem acesso aos conhecimentos já produzidos, quanto em favor da própria ciência.

Sabemos, também, que é próprio da prática escolar selecionar os conteúdos, indicar os conhecimentos a serem trabalhados/estudados, em cada

série ou nível de ensino, e organizá-los em disciplinas. No entanto, é preciso considerar que tal definição envolve disputas e interesses de acordo com as relações de poder existentes.

Para Ramos (2005, p. 109), “o avanço das relações capitalistas de produção conferiu destaque ao conhecimento científico e tecnológico, fazendo a escola se comprometer com uma formação adequada à cultura industrialista...”.

Se, nesse contexto, o currículo foi influenciado pelo racionalismo positivista-empirista e pelos princípios tayloristas-fordistas de produção, para uma proposta pedagógica que se pretendeu contrapor a esta visão, o Programa Integrar propôs-se enfrentar o desafio de desmontar a racionalidade dominante, na medida em que buscou substituí-la por uma que resultasse da ação coletiva dos trabalhadores envolvidos no programa. Para tanto, procurou organizar suas atividades pedagógicas em função não dos conteúdos escolares tradicionais ou do treinamento para o trabalho, mas a partir de um conjunto de questões sociais, política, econômicas, que permitissem compreender criticamente esta realidade e construir uma nova racionalidade.

“Este esforço pressupõe o diálogo permanente entre o saber sensível-prático e o patrimônio científico produzido pela humanidade, uma vez que a relação entre o conhecimento científico e o saber sensível-prático não é imediata, mas sim mediatizada, em diversos graus, por uma série de mecanismos através dos quais os grupos dominantes buscam exercer sua hegemonia, ou melhor, impor sua racionalidade. Pressupõe também um outro e mais tenso diálogo: aquele que aproximaria as problematizações e teorizações da prática pedagógica centrada no *trabalho* das elaborações e sistematizações da tradição ocidental, pelo menos parcialmente expressas nos conteúdos disciplinares escolares.” (CNM/CUT, 2002, pp. 27-28).

Conforme elucida Ramos (2005, p. 119), na perspectiva dialética, “a integração de conhecimentos se faz com o objetivo de reconstruir totalidades pela relação entre as partes. Como o currículo não pode compreender o real em sua totalidade, há que selecionar os conceitos que expressam as múltiplas relações que definem o real”.

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica do Programa Integrar parte do princípio que:

“A apreensão de conceitos deve ser instrumento indispensável para a apreensão da realidade e alvo permanente de reelaboração, para que seja possível a continuidade da busca de conhecimento. É o exercício de análise da realidade concreta que indica, a cada momento, o quanto e como este ou aquele conceito, confrontado com as evidências e problematizado a partir dos lugares e pontos de vista dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, é efetivamente necessário.” (CNM/CUT, 2002, p. 31).

Tal princípio permeia a abordagem metodológica do Programa Integrar Ensino Médio, a qual se sustentava na busca da compreensão da sociedade contemporânea para propor políticas de organização dos trabalhadores e de intervenção social.

Em outras palavras, coube ao Programa eleger um conjunto de referenciais de conteúdos disciplinares que desse suporte à ação pedagógica. Esses referenciais se articulam com outros que não fazem parte daqueles conteúdos da lógica escolar, mas que são objetos de sistematização e formalização, tais como, economia, ambiente, política etc.

Ao enveredar pelo caminho da educação dos trabalhadores, na perspectiva da elevação de sua escolaridade e tomando o *trabalho* como centralidade da proposta político-pedagógica, os idealizadores do Programa buscaram organizar o currículo de modo que ele respondesse à formação geral e à formação específica.

Para isso, os dirigentes da CNM/CUT juntamente com uma equipe de consultores definiram que a proposta metodológica do Programa se estruturasse em torno de eixos temáticos.

Em um primeiro momento, o elemento unificador desses eixos se deu na busca de compreensão da realidade político-econômica da sociedade brasileira na qual se inserem os trabalhadores, com ênfase nos processos de acumulação do capital, exploração do trabalho, exclusão social, decorrendo daí a investigação das revoluções industriais e os paradigmas produtivos – fordismo, taylorismo e toyotismo.

Inicialmente, a reestruturação produtiva, que naquele momento afetava diretamente a vida dos trabalhadores metalúrgicos, destacou-se como elemento a ser compreendido. O que foi apresentado no Programa Integrar aos trabalhadores é que:

“A reestruturação produtiva e as novas tecnologias estão diretamente articuladas ao processo de globalização e mundialização da economia e da informação, o que significa perceber como funciona a nova ordem econômica e política mundial. Compreender essa ordem é compreender a reestruturação produtiva e as marchas políticas porque passa a humanidade, e assim como a revolução da informatização (...) para avançar a análise crítica desse processo (...) torna-se necessário (...) compreender como se desenvolveu no capitalismo o uso da técnica e da tecnologia para sustentar o processo de acumulação do capital.” (CNM/CUT, 2002, pp. 39-40).

Cada período histórico é marcado por um modelo técnico, ao qual corresponde um modo de organização e gestão do trabalho, pois trabalho e tecnologia são construções sociais determinadas pelas relações entre os homens em lugares e tempos específicos. Os modos e os processos de produção são parte de uma realidade que não deve ser estudada compartimentadamente na singularidade, é preciso ampará-la na dinâmica da totalidade, mesmo que analisada com preocupações típicas de uma ou de outra especialidade científica: política, econômica, social, técnica etc. É, nessa perspectiva, Ramos (2005) afirma que:

“Os conceitos ‘pontos de partida’ (...) revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas. Por esse caminho perceber-se-á que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade.” (RAMOS, 2005, p.120).

Ao pensar uma proposta curricular de educação básica e educação profissional, a Confederação dos Metalúrgicos/CUT entende que a formação para a classe trabalhadora deve ocorrer em outras bases, ou seja, não se trata de formar técnicos, mas, ao contrário, formar indivíduos que compreendam a realidade e que possam, também, atuar como profissionais.

Por fim, concordo com Ramos (2005) ao afirmar que, a presença da profissionalização no Ensino Médio deve ser compreendida como uma realidade

social e, também, como o meio pelo qual a categoria trabalho se constitua como princípio educativo³³.

Mas, com base nesses fundamentos, como se constituiu o desenho curricular do Programa Integrar Ensino Médio? Buscamos elucidar essa questão, ao apresentar no próximo tópico sua estrutura curricular e os eixos temáticos que a sustentam.

4.2 Eixos temáticos: a base da estrutura curricular

A proposta curricular do Programa Integrar nos diferentes níveis de ensino (Fundamental e Médio) foi elaborada a partir do conceito de *core-curriculo*³⁴ que, segundo Mascellani (1999, p. 158), “pode ser definido como uma idéia central que viabiliza os demais componentes curriculares... Trata-se da integração curricular através dos conceitos básicos”.

Tendo o *trabalho* como centralidade das propostas de reflexão e de ação do Programa Integrar para, a partir daí, definir um conjunto de questões que deveriam contribuir para a compreensão e apreensão da realidade brasileira, todas as ações concernentes ao percurso educativo foram orientadas por três categorias paradigmáticas, quais sejam:

Trabalho – entendida como categoria estruturante das relações sociais;

Democracia-cidadania – como referências para pensar a constituição política da sociedade, na perspectiva da tensão público-privado, nos diversos níveis e espaços em que se manifesta; e

³³ O *trabalho*, em sua dimensão ontológica, manifesta-se como atividade humana de produção da existência; é, portanto, ato de autocriação do homem (MARX, 1978). É por meio do trabalho que o homem age sobre a natureza, transformando-a e, ao mesmo tempo, transformando-se a si mesmo, sendo, expressão de suas faculdades físicas e mentais. Nesse sentido é que o trabalho torna-se *princípio educativo* em Gramsci, fundamento a partir do qual o homem pode ver-se emancipado.

³⁴ Essa terminologia usada para designar o currículo foi proposta para o Programa Integrar pela Profª Maria Nilde Mascellani, a partir de sua experiência nos Ginásios Vocacionais. (MASCELLANI, 1999).

Cultura – no sentido de trazer à reflexão o universo de valores, significações, expressões subjetivas, representações coletivas, que confirmam hegemonias e sugerem processo contra-hegemônicos. (CNM/CUT, 2002, p. 37).

Com isso, a organização dos conteúdos e a definição da metodologia se deram através da construção de um conjunto de referências histórico-sociais que,

“[...] resultam da própria experiência de cada um dos participantes e do ato de debruçar-se criticamente sobre a realidade (...). Neste processo de indagação e problematização do mundo – processo político e coletivo –, se produz uma nova forma de conhecimento e novas perspectivas de atuação e participação”.(CNM/CUT, 2002, pp. 37-38).

Nessa perspectiva, pode-se reafirmar um dos pressupostos indicados por Ramos (2005, p. 108) referente à organização do currículo integrado, qual seja o de conceber o sujeito como ser histórico-social objetivo, capaz de transformar a realidade em que vive.

Nesse sentido, a proposta do Ensino Médio se organizou em cinco eixos temáticos, articulados entre si, mas independentes. Conforme consta na proposta (Cf. CNM/CUT, 2002, pp. 45-57), são eles:

1. *Desigualdade na sociedade brasileira*, suas causas e implicações, de modo a identificar as necessidades e as formas de intervenção, assim como entender a inserção da economia brasileira na economia mundial, do ponto de vista da política econômica que vinha sendo constituída na última década do século passado, como parte do projeto neoliberal. O tema das desigualdades sociais foi considerado como fundamental para a apreensão do processo de constituição da sociedade brasileira e para uma leitura crítica da sua dinâmica. Dessa forma, a temática possibilitou abranger as desigualdades de classe, de gênero, regionais, setoriais e étnicas.

2. *Construção da nação brasileira e da identidade nacional*: o principal objetivo em abordar esta temática foi proporcionar a compreensão do papel exercido pelo mito da “identidade nacional” no ocultamento e reprodução das desigualdades da sociedade brasileira. Para desenvolver esta temática buscou-se refletir sobre o conceito de identidade, visto que ela pode ser constituída por uma grande diversidade de variáveis, tais como: herança cultural, papéis socialmente

definidos para segmentos da população, escolhas político-ideológicas, opções sexuais, preferências estéticas etc. No Brasil, o processo de construção da identidade nacional foi marcado por um alto grau de mitificação, pois ocorreu dissociado da efetiva incorporação do conjunto da população ao exercício da cidadania, que pudesse dar uma base mais sólida à idéia de participação numa comunidade nacional.

3. *Ciência e Tecnologia*: introduz-se a questão do conhecimento científico, na perspectiva de que a ciência é parte do mundo em que vivemos e está intimamente articulada ao universo prático-simbólico que constitui a cultura da civilização ocidental e pelo qual os indivíduos percebem significativamente a si mesmos e o mundo material a sua volta. Nessa perspectiva, a visão que se tem de universo, de espaço, de vida, de tempo, dentre outras, em parte são resultado das visões e hipóteses da ciência. Do mesmo modo, são produtos do pensamento e da prática científica grande parte da produção de artefatos tecnológicos, saberes práticos e técnicos que são constitutivos do modo de vida da sociedade urbano-industrial, fazendo parte do cotidiano das pessoas, os quais derivam direta ou indiretamente da produção científica. A ciência, como todo objeto de cultura, influencia outras produções e é por elas influenciada. Como toda produção humana ela modifica, está inacabada e, também, não está isolada da política, da economia, da disputa pelo poder como demonstram, por exemplo, a disputa por patentes de genes ou de vírus. Isso não significa que o estudo da ciência não tenha sua especificidade, pois para compreender estas relações e interdependências, é preciso perceber a ciência como uma atividade distinta de outras (como a arte, a religião e a política). Faz-se necessário compreendê-la em sua dinâmica própria, seus métodos e postulados, suas potencialidades e limites.

Aqui, entende-se que fazer e ensinar ciência são coisas que se articulam a um modo de compreender a vida e a sociedade. E, ainda, que há uma característica do conhecimento científico que pode contribuir para a ampliação cultural e a capacidade de intervenção: o fato de que esta forma de conhecimento apresenta em caráter de ruptura em relação ao conhecimento comum. Em outras palavras, a realidade comum não é exatamente igual à realidade descrita pela ciência, pois conhecimentos científicos não se somam aos conhecimentos comuns, muitas vezes os contradizem. Nessa perspectiva, ensinar e fazer ciência,

particularmente no ambiente escolar, não é o de oferecer ao educando a maior quantidade possível de física, química, biologia ou outra ciência qualquer, mas a de desenvolver a capacidade de pensar a partir dos referenciais da ciência, a identificar e conhecer fenômenos, a fazer questões e formular hipóteses verificáveis.

Por fim, as atividades elaboradas para discutir este eixo temático foram vistas como um conjunto de ações culturais em torno das práticas e dos discursos científicos.

4. *Saúde, ambiente e urbanidade:* esta temática resulta da compreensão de que o estudo, a pesquisa e a intervenção em torno da “produção da vida” não se limitam e nem se concentram em uma concepção clínica de saúde e de bem-estar. Ao contrário, eles supõem a consideração de tudo o que se associa à própria existência, tais como a caracterização/definição do ser vivo, suas funções e necessidades biológicas, a articulação entre os modos de reprodução e evolução da espécie com sua história, a relação com o ambiente físico e social, os aspectos morais, éticos e psicológicos.

Seguindo a lógica da centralidade do trabalho como categoria fundante das produções sócio-histórico-culturais, a partir do qual se definem e se compreendem os demais temas (o corpo humano, o ambiente, o território, o espaço urbano, os movimentos sociais, as manifestações culturais, as políticas públicas, a produção e o agenciamento da subjetividade), buscou-se construir um esquema que possibilitasse a interpretação crítica dos impactos consequentes das ações humanas no mundo da produção e no espaço da reprodução social. Trata-se, em outras palavras, de inserir a saúde e a produção da vida num quadro mais geral de construção histórica.

Portanto, investigar e problematizar questões relativas a saúde e ao ambiente e à urbanidade implica reconhecer que a vida – enquanto conceito histórico social – não pode ser compreendida de forma única nem restringir o corpo à dimensão da máquina. Pelo contrário, devemos neste processo levar em conta as múltiplas representações e construção de valores que se fazem dela. A saúde é, portanto, além de bem individual, um processo coletivo. Daí porque estudar a história, o espaço em que homens e mulheres atuam, o ambiente, como

fonte de vida e bem social, é parte de um projeto que quer compreender o mundo contemporâneo.

5. *As transformações no mundo do trabalho*: esta temática traz como elemento fundamental o estudo sobre os processos de mudanças que redefiniram o mundo e o Brasil ao longo do século XX. Para tanto, retoma-se a reflexão sobre as transformações no mundo do trabalho, compreendendo-as em sua historicidade, privilegiando uma metodologia que favorecesse o desenvolvimento da autopercepção dos participantes (educadores e educandos) em relação ao seu papel de sujeitos históricos individuais e coletivos e, ao mesmo tempo, instigá-los a desvendar a construção histórica do contexto em que suas vidas, assim como, a das gerações que lhes antecederam e das que virão a lhes suceder, estão inseridas. Promover a análise das próprias trajetórias de vida dos trabalhadores e da forma como se construiu o mundo ao seu redor, são vistas como condições fundamentais para sustentar uma visão de mundo que seja um campo de possibilidades abertas, muitas vezes, dominado por incertezas e fatores incontroláveis, mas cujo enfrentamento será melhor, ou pior sucedido, dependendo da clareza que se tenha sobre que sociedade se quer construir. Com isso, buscou-se contribuir para uma compreensão que favorecesse a superação de muitos dos legados que o século XX deixou nas múltiplas formas de intolerância, discriminação, opressão e desigualdade, o que visto sob essa ótica, exige que as conquistas técnicas e culturais, assim como, os valores de solidariedade, democracia e pluralidade sejam colocados ao alcance de toda a humanidade.

Considerando os elementos apresentados neste estudo, é possível concluir que para a CNM/CUT a articulação entre a educação geral e a educação profissional é um princípio essencial para a estruturação do Programa, visto que conteúdos das denominadas áreas “técnicas” foram trabalhados no conjunto dos demais saberes, compreendendo-os em sua historicidade e em sua utilização no processo produtivo. Nesse sentido, a apropriação do conhecimento social e histórico acumulado é um direito dos trabalhadores e, a formação técnica ou

profissional desarticulada da formação básica, levaria a uma formação destituída da crítica das mudanças no mundo do trabalho e na sociedade.

Com isso, podemos afirmar também que para a CNM/CUT, a formação profissional deve ser construída tendo em vista a qualificação do trabalhador, tanto por meio dos conceitos básicos dos saberes escolares, quanto pelo saber tácito, entendidos como uma construção social, visando a emancipação do trabalhador.

Conforme Mascellani (1999),

“[...] a noção de formação técnica adotada pelo Integrar refere-se à oportunidade de os alunos terem acesso aos conhecimentos técnicos e científicos básicos necessários à compreensão das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na vida social” (MASCCELLANI, 1999, p. 329).

Por outro lado, não se pode abstrair dos limites e das contradições enfrentadas pela CNM/CUT que, ao subordinar-se financeiramente aos recursos do FAT e ao “deixar-se seduzir” pela ideologia da empregabilidade, correu o risco de reproduzir a lógica das agências do capital, com base no discurso da qualificação profissional e da elevação da escolaridade como forma de responder às novas demandas impostas pelo modelo de produção e de ampliar as possibilidades de empregabilidade dos trabalhadores.

O Programa Integrar Ensino Médio, diferentemente dos cursos desenvolvidos por outras instituições e entidades sindicais – principalmente aquelas que seguiram as orientações do Planfor, bem como do modelo proposto pelas reformas educacionais no âmbito governamental, se constituiu como um programa original, visto que partiu de uma concepção de formação profissional para o adulto trabalhador diferenciada da lógica unidimensional da produção e do mercado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a afirmação feita no início deste trabalho, o objeto deste estudo – o Programa Integrar –, “a mim, no plano subjetivo, está pejado de paixões”, por ter nele atuado, desde sua elaboração no ano de 1996, até meados de 2002.

Tal temática já foi objeto de estudos de outras pesquisas e análises, tanto no campo do movimento sindical, quanto no meio acadêmico. Por isso, ele é fruto de outras leituras que, do ponto de vista crítico, foram por mim apropriadas.

Retomá-lo, nesse momento, é parte de um compromisso, enquanto educadora, com a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e, também, uma modesta, contribuição no debate trabalho e educação.

Conforme anunciado na introdução, o objetivo deste estudo foi o de levantar elementos para compreender como os trabalhadores, aqui identificados pela categoria metalúrgica, representada por sua entidade de classe – CNM/CUT, a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho que caracterizaram os anos de 1990 vislumbraram sua atuação no campo educacional.

Para isso, buscou-se ilustrar como o governo brasileiro, por meio das reformas do Estado, e, em particular, das reformas educacionais, assumiu o modelo proposto pela política neoliberal.

O Plano de Governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso propunha um modelo de desenvolvimento economicamente sustentado, de participação ativa na vida internacional e de abertura para o mundo. Partia do princípio que na economia globalizada a competição é determinada principalmente pelas conquistas científicas e tecnológicas. Como estratégia propôs a ampliação dos investimentos do Estado em ciência e tecnologia, utilizando para isso recursos orçamentários, privatização, financiamento internacionais e novas parcerias com o setor privado.

Esse governo considerava que, para o país conseguir marcar presença na economia mundial, haveria de forjar um novo modelo de desenvolvimento e para isso seria necessário avançar na reforma da educação e nos estímulos da ciência e tecnologia. Dando assim à educação o caráter de produtividade e competitividade industrial.

De acordo com as orientações dos organismos internacionais, a política educacional do Governo FHC constitui-se no incentivo a universalização do acesso ao ensino fundamental e visualizou no ensino médio um nível estratégico, uma vez que este possibilitava a preparação para o trabalho, aumentando a qualificação dos jovens e, assim, as possibilidades de conseguir emprego.

A qualificação profissional foi uma das prioridades de seu plano de governo, visto que deveria responder às exigências de qualificação impostas pela vida moderna e também pelas demandas do Ministério do Trabalho, em parceria com empresas privadas, Sistema S e sindicatos.

Enfim, para sintetizar esse momento, me utilizo das palavras de Souza segundo o qual:

“[...] o Plano de Governo FHC atribuía à educação o papel de formação e qualificação da força de trabalho, com base em um patamar mais avançado de uso diretamente produtivo da ciência e da tecnologia no trabalho e a vida urbano-industrial. Seu objetivo era garantir maior produtividade e competitividade no mercado globalizado. Para isso, buscou explicitar os vínculos da educação com o mundo do trabalho, dentro dos limites da valorização do capital.” (SOUZA, 2006, p. 304).

A partir daí, aventou-se como hipótese que a Confederação Nacional dos Metalúrgicos, pela sua história e trajetória de luta e, como um dos ramos mais organizado e atuante da Central Única dos Trabalhadores, a qual defendia em seu discurso a luta por uma sociedade mais justa, igualitária e socialista, haveria de se confrontar com a política neoliberal e, dessa forma, propor uma formação para a classe trabalhadora que possibilitasse à emancipação humana.

Pudemos identificar o momento crítico vivido pelo movimento sindical nos anos de 1990, que “de repente” se vê perdendo toda a força conquistada nos anos 1980 e o sentido de suas bandeiras de luta. Segundo afirma Marco Maia, dirigente sindical da CNM:

“O grande dilema colocado era como retomar as grandes mobilizações? Como não deixar que direitos sejam retirados sem nenhuma resistência? Como não permitir que postos de trabalho sejam fechados sem nenhuma possibilidade de retornarem? Como construir propostas concretas capazes de enfrentar todos estes problemas?” (MAIA, 1999, p. 23).

Conforme apontado sucintamente neste estudo, a CNM, diante de um cenário de impotência dos sindicatos, acatou as resoluções de seus congressos e, seguindo as orientações das plenárias e dos congressos da CUT, defende a participação ativa nos fóruns públicos, como forma de disputa da hegemonia.

A utilização dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) foi visto como possibilidade dos trabalhadores gerirem os recursos públicos, visto que esses, fatalmente, seriam gerenciados pelos empresários e pelo Estado e, também, como uma forma de garantir a sobrevivência financeira de alguns sindicatos.

Se, por um lado, fazer uso desse recurso significou “jogar o jogo” do governo, por outro, possibilitou que os trabalhadores, de fato, assumissem a reflexão sobre a formação profissional, com o desafio de propor outra forma que não à tradicionalmente ofertada pelos empresários e Sistema S.

Como buscamos mostrar no decorrer deste estudo, o projeto político pedagógico do *Programa Integrar*, proposto pela CNM/CUT, explicitou sua intencionalidade em possibilitar aos trabalhadores uma experiência de formação *integral*. E, de certa forma, conseguiu manter sua autonomia, visto não ter sofrido interferência dos organismos financiadores nos conteúdos trabalhados.

Vale ainda ressaltar a intencionalidade da CNM/CUT em garantir que a proposta político pedagógica fosse construída a “três mãos”, de forma a possibilitar os conhecimentos e os saberes dos trabalhadores, da universidade e da formação sindical.

Fazendo minhas as palavras de Molina, com quem pude compartilhar o pensar e o fazer do *Programa Integrar*, há que se valorizar:

“[...] o desafio de se construir uma proposta metodológica que não se deixe dominar pelo excessivo academicismo, pelo rigorismo ascético e estéril das formas, e pelo discurso teoricista de demarcação de campos, ricos de palavreados, mas impotentes do ponto de vista prático, que toma conta das academias e de certas posições com estatuto de esquerda e de revolucionária.” (MOLINA, 2004, p. 178).

De acordo com essas considerações, espero que se ampliem possibilidades de estudos voltados à compreensão dessa temática.

FONTES DOCUMENTAIS

Legislação:

BRASIL. Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fundef.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 de 20/12/1996 (Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/novo/legislacao/ldb.pdf>>. Acesso em 26 de fevereiro de 2008.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 20 de dezembro de 1996. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96.

Documentos governamentais:

BRASIL. MEC. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 14 de fevereiro de 2008.

_____. *O novo ensino médio: a revolução do conhecimento chega às escolas brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2000.

_____. *As novas diretrizes curriculares que mudam o ensino médio brasileiro*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Conselho Nacional de Educação, 1999.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 16/99, de 05 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 1999.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: <<http://www.etfce.br/Ensino/Cursos/Medio/parecerCEB15.htm>>. Acesso em 03 de setembro de 2008.

BRASIL. MEC. INEP. *Informe Nacional Brasil – EFA 2000*. Educação para Todos: avaliação do ano 2000. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa, 1999.

Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{0C8622C7-909C-4975-AD4F-00553210D123}_efa_2000_avaliacao_do_ano_2000.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2008.

BRASIL. MTE. *Trabalhando com a diversidade na educação profissional*. Brasília: Secretaria de Formação – Ministério do Trabalho, 2001.

_____. Guia do PLANFOR 2000. Brasília: Ministério do Trabalho, SPPE/DQP, 2000.

_____. *Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador*. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 1999. Disponível em www.advbgleis.hpg.com.br/Plano.txt. Acesso em 13 de maio de 2009.

_____. *Reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil – PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador*. Série Avanço Conceitual. Brasília: Ministério do Trabalho; Secretaria de Formação, 1999.

_____. Resolução nº 194, de 23 de setembro de 1998. Brasília: Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador – CODEFAT, 1998.

Documentos não-governamentais:

AÇÃO EDUCATIVA. *O impacto do FMI na educação brasileira*. São Paulo: Ação Educativa. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/fmirev.p.df>. Acesso em 29 de outubro de 2007.

CNM/CUT. *Programa Integrar: formação profissional e elevação de escolaridade, fundamentos político-metodológicos*. São Paulo: Confederação Nacional dos Metalúrgicos; Central Única dos Trabalhadores, 2002.

CNM/CUT. *Programa Integrar: formação e qualificação para o trabalho*. São Paulo: Confederação Nacional dos Metalúrgicos; Central Única dos Trabalhadores, 1998.

CNM/CUT. *Programa Integrar: 1996 - 2001*. São Paulo: Confederação Nacional dos Metalúrgicos; Central Única dos Trabalhadores, 1996.

CUT. *Resoluções do 5º Congresso Nacional da CUT*. [São Paulo]: Central Única dos Trabalhadores, 1994.

_____. Resoluções da 7ª Plenária Nacional Zumbi dos Palmares. In. *InformaCUT*. [São Paulo], nº 257, 1995.

DIEESE. Mercado de Trabalho no Brasil. São Paulo: Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. Disponível em www.dieese.org.br/esp/mercadodetrabalho. Acesso em 26 de outubro de 2008.

_____. A situação do trabalho no Brasil. Pesquisa-análise diagnóstico do mapa do mundo do trabalho no Brasil nos anos 90. SP, Dieese Nacional, 2001.

_____. Trabalho e Reestruturação Produtiva: 10 anos de linha de produção. Dieese, SP, 1994.

Documentos internacionais:

CEPAL. *Educacion y conocimiento: Eje de la transformacion productiva con equidad*. Santiago: Comissão Econômica para América Latina e Caribe, 1992.

_____. *Transformación productiva con equidad*. Santiago: Comissão Econômica para América Latina e Caribe, 1990.

UNESCO Brasil. *Declaração da Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. [Brasília]: UNESCO.

Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em 18 de agosto de 2008.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Chico. Educação no Brasil: um breve olhar sobre nosso lugar. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico (Org.). *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, pp. 45-64.

ALVES, Giovanni. Crise estrutural do capital, trabalho imaterial e modelo de competência – notas dialéticas. In: ALVES, GONZALEZ, BATISTAS (Org.). *Trabalho e educação: contradições do capitalismo global*. Maringá, PR: Práxis, 2006, pp. 47-81.

ANDRADE, Flávio Anício. A formação do “cidadão-trabalhador”: educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo”. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, pp. 59-78.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? In: *REVEJ@ - Revista de educação de Jovens e Adultos*. V.1, n.0, 2007, pp-5-19.

BATISTA, Eraldo Leme. Transformações no Mundo do Trabalho e o Debate: Trabalho e Educação. In: GONZALEZ, Jorge L. C; BATISTA, Roberto L. (Orgs). *Trabalho e educação: contradições do capitalismo global*. Maringá, PR: Práxis, 2006, pp. 191-213.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação e participação. In: *Programa Integrar: 1996 – 2001*. CNM/CUT, outubro 2001, p.66-71.

BUENO, Maria Sylvia Simões. O Banco Mundial e os modelos de gestão educativa para a América Latina. *Cadernos de Pesquisa*. v. 34, n. 122, São Paulo, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em 10 de março de 2008.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: _____. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, pp.83-105.

CINTOLIN, Soloá. Concepção metodológica: relato de uma experiência. In: MAIA, Marco Aurélio Spall (Org.). *Trabalho, educação e cidadania: reflexões sobre o Programa Integrar* – RS. Porto Alegre: Confederação Nacional dos Metalúrgicos/Central Única dos Trabalhadores, 1999.

CONCEIÇÃO, Martinho da. A formação sindical da CUT: entre os dilemas de um novo tempo. In: Forma & Conteúdo. 1ª Conferência da Política Nacional de Formação. *Revista da Secretaria Nacional de Formação*. São Paulo, nº 7, 1999, pp 6-11.

CORAGGIO, José Luis (Tradução de Mônica Corullón). Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Lúvia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, pp.75-123.

DOMINGUES, Marta Regina. *Sindicalismo, educação e formação profissional nos anos 90: Programa Integrar – Confederação Nacional dos Metalúrgicos – CNM/CUT* (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica – PUC, 2000.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. pp. 209-235.

FERRETTI, Celso J. Brasil: Educação e formação profissional nos anos recentes. *Formação Sindical em Debate*. Escola Sindical, São Paulo, nº 02, 1999, pp. 6-15.

_____. Formação profissional e reforma do ensino médio no Brasil: anos 90. *Educação e Sociedade*. São Paulo, ano XVIII nº 59, agosto 97, pp. 225-269.

FIDALGO, Fernando. *A formação negociada: França e Brasil, nos anos 90*. São Paulo: A. Garibaldi, 1999.

FONSECA, Laura Souza. EJA: lutas e conquistas! - a luta continua: formação de professoras em EJA. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 2, n.2, 2008, pp.11-18. FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, pp. 169-195. (Coleção estudos culturais em educação).

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Educação e Crise do trabalho nos anos 90. In: Boletim do Neddade – UFF, RJ, mimeo, agosto, 2001.

_____. Iniciativas políticas da CUT e a questão da educação dos trabalhadores, Seminário: A CUT e a Formação profissional, 1999. Mimeo

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, pp. 77-108. (Coleção estudos culturais em educação).

GADOTTI, Moacir. *Os compromissos de Jomtien*. Estado e Sociedade Civil. Disponível em:

<http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Perspectivas_atuais_da_Educacao/Os_compromissos_2000.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2007.

GONZÁLEZ, Jorge L. C. Sobre a educação para além do capital. In: ALVES, Giovanni; GONZALEZ, Jorge L. C; BATISTA, Roberto L. (Orgs). *Trabalho e educação*: contradições do capitalismo global. Maringá, PR: Práxis, 2006, pp. 115-145.

_____. Considerações sobre as relações entre trabalho e educação na sociedade contemporânea. *Quaestio – revista de estudo de educação*. Sorocaba, ano 2, nº 1, maio de 2000, pp. 7-22.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Editora Loyola, 1992.

HIRATA, Helena. Reestruturação do trabalho e competências, Seminário Internacional de Educação profissional, Trabalho e Competências, RJ, 28 de novembro de 1996.

JÚLIO, Marcelo. Crise do capital, reestruturação produtiva e qualificação profissional. In: BATISTA, Roberto Leme; ARAÚJO, Renan (Orgs.). *Desafios do trabalho*: capital e luta de classes no Século XXI. Londrina: Práxis; Maringá: Massoni, 2003, pp. 115-141.

KUENZER, Acácia Zeneida. Apresentação. *Educação & Sociedade*. São Paulo, ano XXI, nº 70, Abril/00, pp. 13-14.

_____. *Ensino de 2º Grau*: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza; NEVES, Magda de Almeida; FRIGOTTO, Gaudêncio et al. *Trabalho e educação*. Campinas, SP: Papirus; Cedes; São Paulo: Ande; Anped, 1992.

LEITE, Márcia de Paula. Novas formas de gestão da mão de obra e sistemas participativos: uma tendência à democratização das relações de trabalho? In: *Educação e Sociedade*. São Paulo, ano XIV, n.45, agosto 1993 pp.190-210.

LEITE, Márcia de Paula; SILVA, R. A. A sociedade do trabalho frente à reestruturação produtiva: uma discussão teórica. In: *Cadernos do Núcleo Temático 1*: Transformações no mundo do trabalho. Reestruturação produtiva, relações de trabalho e formação sindical. São Paulo: Escola Sindical São Paulo – Central Única dos Trabalhadores - CUT, s/d.

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

_____. O conhecimento científico e o saber sensível-prático. In: *Programa Integrar: 1996 – 2001*. CNM/CUT, São Paulo, outubro 2001, pp.64-65.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MAIA, Marco Aurélio Spall (Org.). *Trabalho, educação e cidadania: reflexões sobre o Programa Integrar – RS*. Porto Alegre: Confederação Nacional dos Metalúrgicos/Central Única dos Trabalhadores, 1999.

MANFREDI, Silvia Maria. *Formação sindical: história de uma prática no Brasil*. São Paulo: Escrituras Editora, 1996.

MARCELO, João. As políticas públicas de emprego no Brasil: rumo a uma nova institucionalidade. In: *Capacitação de Conselheiros das Comissões de Trabalho e Emprego: A Experiência da CUT de 1998 a 1999*. Florianópolis: Convênio MTE/Sefor/Codefat/CUT, 2000.

MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. In: *Karl Marx - Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MASCELLANI, Maria Nilde. *Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT)*. (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo - USP, 1999.

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. pp. 175-206.

MOLINA, Helder. *Metamorfose capitalista e educação dos trabalhadores: a travessia contraditória (Uma análise da política de formação da CUT e do Programa Integrar no Rio de Janeiro)*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense – UFF, 2004.

NASCIMENTO, Cláudio. 2001. *Mutações no sindicalismo e na formação*. Mimeo.

_____. Sindicato cidadão e a formação para a cidadania: questões sobre o sindicalismo e qualificação profissional. In: *Revista Formação Integral da CUT*. Caderno II, pp. 81-90. São Paulo. 1998.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. pp. 85-126.

_____. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. pp. 172-173.

_____. *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. Educação: um caminho para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). *O desmonte da nação: balanço do governo FHC*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. pp. 133-152.

_____. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais dos anos 90 – Período Collor. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.) *Políticas educacionais e anos 90: determinantes e propostas*. Recife: Universitária, 1995. OLIVEIRA, Dalila A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil: para uma interpretação da América Latina*. São Paulo, SP: Editora 34, 1996.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

POCHMANN, Marcio. Desafios e limites das políticas de emprego no Brasil. *Ensaio FEE* [ON LINE] 19:1. Disponível em: <http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/view/1914/2289> Acesso em 11 de agosto de 2008.

_____. *@-trabalho*. São Paulo: Publisher Brasil, 2002.

PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Relatório do Conselho Consultivo do PREAL. *Quantidade sem qualidade*. Um boletim da Educação na América Latina. Disponível em: <<http://www.fundacaoolemann.org.br/conferencia/port/material/default.asp>>. Acesso em: 03 de abril de 2007.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 106-127.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Trabalho e Educação no “Novo Ensino Médio”: Instrumentalização da estética da sensibilidade, da política da Igualdade e da ética na lógica do Capital. FIOCRUZ/EPSJV, ANPED, GT: Trabalho e Educação / n. 09, pp 1-21.

SANTOS, Geórgia. Sobreira dos. *A qualificação profissional como instrumento de regulação social: do Planfor Ao PNQ*. ANPED, 1999, GT: Trabalho e Educação / n. 09. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/27/qt09/t099.pdf. Acesso em 07 de maio de 2008.

SAPIENSA, Angelina Cervino. *O Programa Integrar de formação profissional da CNM/CUT: estudo sobre sua organização curricular e desenvolvimento no núcleo de Ribeirão Pires*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica – PUC, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia M., EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 3ª edição.

SILVA, Maria Abádia. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998, pp.15-73.

SOUZA, José dos Santos. Nova institucionalidade da política de educação profissional e ação sindical no Brasil. In: ALVES, Giovanni; GONZALEZ, Jorge L. C; BATISTA, Roberto L. (Orgs). *Trabalho e educação: contradições do capitalismo global*. Maringá, PR: Práxis, 2006. pp. 229-342

_____. *Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998, pp.195-227.

TORRES, Rosa Maria. (Tradução de Mônica Corullón). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998, pp.125-193.

TUMOLO, Paulo Sérgio. *Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

VERAS, Roberto. 2001. Novas fronteiras da ação sindical no campo educacional. Mimeo.