

ANGELINA CERVINO SAPIENSA



O PROGRAMA INTEGRAR DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DA CNM/CUT:
ESTUDO SOBRE SUA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E DESENVOLVIMENTO
NO NÚCLEO DE RIBEIRÃO PIRES

Dissertação apresentada à
Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título
de MESTRE em Educação:
História, Política, Sociedade,
sob orientação do Prof. Dr.
Celso João Ferretti.

Biblioteca
Nadir Gonçalves Kfour
PUC/SP

PUC-SP
2002

Resumo

Em 1997, a CNM/CUT - Confederação Nacional dos Metalúrgicos - filiada à CUT - Central Única dos Trabalhadores - em convênio realizado com a Prefeitura Municipal da Estância Turística de Ribeirão Pires, São Paulo, criou o núcleo do Programa Integrar - Curso de Formação e Requalificação Profissional para o Trabalho na cidade. O curso destinou-se a trabalhadores metalúrgicos maiores de 25 anos, desempregados ou em risco de perder o emprego, com baixa escolaridade - Ensino Fundamental incompleto - mas que soubessem ler, escrever e contar. O presente trabalho pretende levantar elementos para compreender como a equipe pedagógica do núcleo de Ribeirão Pires organizou e desenvolveu seu currículo no período de 1997 a 2000, tempo de funcionamento do núcleo. O processo de investigação foi conduzido sob a forma de uma pesquisa de caráter qualitativo envolvendo 09 alunos egressos do núcleo, a professora, o instrutor, a responsável local, a orientadora pedagógica do núcleo, a secretária de educação municipal, alguns documentos produzidos pelo Programa Integrar São Paulo e os materiais elaborados pela equipe pedagógica e pelos seus alunos durante o curso. Acredito, com isso, poder contribuir para a compreensão de um dos processos educativos que trata da formação profissional na atualidade, a partir da ótica da população que dele participou.

ABSTRACT

In 1997, CNM/CUT - Confederação Nacional dos Metalúrgicos (National Confederation of the Metallurgist) - joined at CUT - Central Única dos Trabalhadores (Central Only of Workers) - in agreement with the Municipal Country Seat Turistic Ribeirão Pires City hall, São Paulo, created the nucleus of Program to Integrate - Course of Professional Formation and Qualification to the Work in the city. The course was destined to metallurgic workers, with more than twenty five years old, unemployed or in risk of lose the job, with low education - incomplete elementary school, but they should be able to read, to write and to count. This work intends to collect information to understand as the Ribeirão Pires nucleus pedagogical team organized and developed its resume in the period of 1997 to 2000, nucleus functioning time. The inquiry process was lead under the form of a research of qualitative character involving nine pupils egresses of the nucleus, the teacher, the instructor, the local responsible person, the oriented pedagogical person of the nucleus, the secretary of municipal education, some documents produced by the Program To Integrate São Paulo and, the materials elaborated for the pedagogical team and its pupils during the course. I believe with this, to be able to contribute for the understanding of one of the educative processes that deal with the professional formation in the present time from the optics of the population that participated of it.

Ao Carlos, meu amado companheiro

Ao Daniel e à Carla, meus filhos queridos

Ao Paolo, à Annunziata e à vovó Lulu

AGRADECIMENTOS

A todos os alunos do núcleo de Ribeirão Pires, que gentilmente se propuseram a colaborar com este trabalho. São eles, a razão e a preocupação central deste estudo.

Ao Jerônimo, à Lourdes, à Rita, ao Eduardo, à Marta e à Lenir, educadores e orientadoras pedagógicas do Programa Integrar, que generosamente relataram suas experiências junto ao núcleo. Sem eles este trabalho não teria sido realizado.

Ao Prof. Celso João Ferretti, pela orientação segura e sempre presente. Pelo apoio e estímulo durante a realização desta pesquisa.

À Prof.^a Nereide Saviani e à Prof.^a Carmem Sylvia de Moraes, pelas críticas, sugestões e indicações de grande valia no momento da qualificação.

À Neusa, à Elzinha e à Marininha, que por amizade e confiança sempre se desdobraram para auxiliar esta pesquisa.

À Raquel, ao Nei e à Prof.^a Aidêe, que silenciosamente colaboraram para que este trabalho chegasse ao seu final.

À Prof.^a Nereide, à Maria Helena, à Thalita e à Maria, que pacientemente me ampararam nos momentos difíceis.

Aos professores Luiz Carlos Barreira, Maria Helena Granjo, Maria das Mercês F.Sampaio, João dos Reis Silva Jr, Alda Junqueira Marin, Kasumi Munakata e Mirian Jorge Warde, pelo rico período de convivência acadêmica.

Aos colegas da PUC/SP, em particular ao Adriano, à Rose, ao Humberto e à Maria Angélica, amigos sempre presentes nessa caminhada.

Ao Wesley, que abrindo mão de suas poucas horas de folga me socorreu na confecção dos quadros e tabelas constantes deste estudo.

A todos os amigos que nunca acreditaram no fim da História apesar de tudo...

Ao CNPq, pela bolsa que facilitou a realização desta pesquisa.

Índice

Introdução	01
Capítulo I	
Investida conservadora e regulação social: o ajuste no processo de formação profissional da década de 90 e a resposta da CNM/CUT	18
1.1 A motivação sindical para desencadear programas de educação profissional aos trabalhadores	21
1.2 A ótica governamental anunciada na educação profissional	47
1.3 O Programa Integrar: a formação profissional da CNM/CUT	62
1.3.1 Quem é o aluno-trabalhador do Programa Integrar	77
Capítulo II	
A implantação do Programa Integrar em Ribeirão Pires	
2.1 Condições sócio-econômicas da Grande ABC e de Ribeirão Pires	85
2.2 A implantação do Programa Integrar no município de Ribeirão Pires	95
2.3 Quem era o aluno do Programa Integrar de Ribeirão Pires?	103
Capítulo III	
A organização curricular no núcleo de Ribeirão Pires e as dinâmicas de seu desenvolvimento	
3.1 O ensino aprendizagem como prática social concreta	109

3.2 Estrutura curricular e o saber acumulado dos alunos trabalhadores	119
3.3 As áreas de estudo e as dinâmicas da sala de aula	138
3.4 A relação educador-aluno-aluno-educador	167
3.5 A avaliação dos alunos no núcleo de Ribeirão Pires	170
3.6 Trabalho, formação profissional e qualificação profissional	175
Conclusão	183
Anexos	

Lista de Tabelas e Quadros

Tabela 1 - Escolaridade da PEA - Grande São Paulo	22
Tabela 2 - Média de escolaridade segundo idade e situação ocupacional - Grande São Paulo	25
Quadro A - Programa Integrar - Estrutura Curricular - 1996 -	72
Quadro B - Programa Integrar - Reformulação Curricular - 1998 -	74
Quadro C - Programa Integrar - Proposta Curricular não aprovada - 1998	75
Quadro D - Características Gerais dos alunos do Núcleo de Ribeirão Pires - 97/00	105 A
Quadro E - Programa Integrar - Quadro Curricular - 1998	134

Lista de Abreviações

ABET	Associação Brasileira de Estudos do Trabalho
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduados e Pesquisa em Educação
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CCQ	Círculo de Controle de Qualidade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNM	Confederação Nacional dos Metalúrgicos
CODEFAT	Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
CONCUT	Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores
COPPE	Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIEESE	Dept.º Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
E.	Entrevista com aluno ou aluna
ETF	Escola Técnica Federal
ETFSP	Escola Técnica Federal São Paulo
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FS	Força Sindical
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONG	Organização Não Governamental
PASEP	Plano de Assistência aos Servidores Públicos
PBQP	Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade

PEA	População Economicamente Ativa
PEQ	Plano Estadual de Qualificação
PIB	Produto Interno Bruto
PIS	Programa de Integração Social
PLANFOR	Plano Nacional de Educação Profissional
PNF	Política Nacional de Formação
PR	Paraná
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SINE	Serviço Nacional de Emprego
SP	São Paulo
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
USP	Universidade de São Paulo

Introdução

O processo de mundialização do capital associado às práticas neoliberais, dentre elas, a abertura comercial desregrada, os novos modelos de gestão da produção, a terceirização, a desregulamentação de direitos trabalhistas, os cortes de benefícios sociais, e a flexibilização dos contratos de trabalho, têm provocado nas últimas décadas - na sociedade contemporânea, e a partir de 1990 no Brasil - transformações profundas e contraditórias de diferente natureza, que acabaram interferindo de maneira significativa no cotidiano de milhares de pessoas nos diferentes países do Globo.

O impacto dessas mudanças tem complexificado as relações entre Capital e Trabalho, e influenciado as discussões acerca dos vínculos entre Trabalho e Educação, especialmente em relação à temática da Formação Profissional.

O atual debate sobre Trabalho e Educação evidencia diferentes vertentes teóricas que se têm preocupado com o assunto. Dentre elas, há os que salientam a inadequação do sistema educativo às novas demandas do aparelho produtivo, ao mesmo tempo em que reavivam e resignificam as premissas da teoria do capital humano, em especial o pressuposto da empregabilidade, vislumbrando o processo de formação profissional como condição de inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, de competitividade e de produtividade das empresas. Por outro lado, na *contramão*, há perspectivas de análise que, sem desconsiderar a complexidade dos processos de qualificação dos trabalhadores, não se restringe à sua extensão quantitativa. Situam e incorporam nesse horizonte um conceito de qualificação humana diferente: a luta pela qualificação *omnilateral*, que tem como vértices a arte, a ética, a filosofia, a ciência, a esfera do trabalho, e que transcende essa esfera; essa luta não se realiza na liberdade burguesa, mas, enquanto seu caráter de classe, ao mesmo tempo, de gênero humano.

Na atualidade, as demandas em torno da formação e qualificação do trabalhador passam a ser distintas das praticadas no período fortemente marcado

por características fordistas/tayloristas¹ (período pós Segunda Grande Guerra até aproximadamente 1973, nos países capitalistas centrais). Uma Educação continuada, multidisciplinar, flexível quanto à sua organização, com o objetivo de preparar a força de trabalho ao longo de sua vida ativa, para competir por um posto de trabalho, constituiria, nessa perspectiva, os novos caminhos para se adequar os programas de qualificação, substituindo o antigo modelo que qualificava o trabalhador apenas para uma função específica e, genericamente, para toda a sua vida.

Pochmann (s/d.) entre outros, aponta um outro aspecto nesse debate, aspecto esse que merece destaque. As denominadas competências laborais,² definidas como capacidade do trabalhador de domínio do conjunto de tarefas que configuram uma função, concorreriam para o surgimento de novas tarefas e modificações das funções ocupacionais tradicionais em um quadro de acirrada concorrência no interior do mercado de trabalho.

Ainda para o autor, se por um lado, a formação profissional, no Brasil, passa a assumir, pelo menos no nível dos discursos, grande importância como uma estratégia nacional, que teria o Estado como seu principal articulador, por outro, essa condução das políticas de formação profissional parece estar associada de maneira estreita às demandas empresariais, desconsiderando, porém, muitas vezes, o conjunto de aspectos que se encontra associado à demanda de trabalho, bem como às distintas concepções teóricas sobre a formação profissional.³

O fato é que a temática da educação básica e da formação profissional suscita hoje no Brasil um intenso debate no "plano ético-político, epistemológico e teórico prático" (Frigotto, 1996, p. 68), ocupando pauta de destaque nas políticas do Banco Mundial, no sentido de adequar os sistemas educativos à lógica

¹ Paradigma de produção em grande escala em linha de montagem, que incorpora na maquinaria o controle sobre os tempos de execução das tarefas. Tem como princípios a produtividade, a eliminação das decisões no chão da fábrica, a economia de material e trabalho, e a padronização de produtos e processos. O taylorismo procurava estabelecer o controle gerencial e a intensificação dos ritmos de trabalho, através da separação entre as tarefas de planejamento, concepção, e as tarefas de execução, com rígida hierarquia de controle e supervisão.

² O autor indica as obras de Mertens (1996) e ID (1993) para se saber mais a respeito do debate sobre as competências laborais.

produtivista dos ditames da reestruturação produtiva e organizacional, bem como do mercado.

A compreensão da materialidade das relações e dos embates travados no nível conjuntural e estrutural da sociedade neste início de século aponta mudanças no tipo de trabalhador e de homem requeridos pelo Capital, ao mesmo tempo em que impõe grandes desafios aos sindicatos, ao enfraquecer o coletivo classista, empurrando-os para a negociação e para a reconfiguração de seu histórico papel confrontacionista. Frente às novas exigências de aumento de escolaridade e qualificação profissional que recaem sobre a iniciativa individual dos trabalhadores, e mediante esse novo contexto com inúmeros ajustes, a partir dos anos 90, a participação sindical na nova institucionalidade da formação profissional aumenta consideravelmente.

As centrais sindicais passam, cada qual à sua maneira, a configurar suas novas formas de ação de acordo com a leitura que fazem de determinada realidade, no sentido de, presumidamente, defender os interesses dos trabalhadores frente aos desenvolvimentos observados no mundo do trabalho. No entanto, se por um lado, há um ponto de partida consensual entre as principais Centrais Sindicais - CUT, CGT e FS - no que tange à educação básica e à educação profissional, qual seja, não ser tarefa exclusiva do Estado e do patronato, mas interessando igualmente aos trabalhadores, por outro lado, as Centrais diferenciam-se nas formas de incorporação e nas propostas de ação em torno das questões educacionais (Souza, Santana e Deluiz, 1999), apresentando concepções e objetivos também diferenciados.

Esta pesquisa busca verificar de que forma a articulação entre a CNM/CUT e o poder municipal em Ribeirão Pires contribuiu para a instalação do Programa Integrar para desempregados em uma escola da rede municipal de ensino, e, fundamentalmente, analisar como o Programa Integrar no município organizou e desenvolveu seu currículo no período de 1997 a 2000.

A escolha do tema foi suscitada pelo meu envolvimento com a criação do Programa Integrar na cidade. Durante o período de 1997 a 1998, pude vivenciar

parte dessa experiência pelo fato de estar exercendo a função de Diretora de Educação Municipal. Apesar de a implantação do projeto estar a cargo da Secretária Municipal de Educação, professora Neusa Nakano³, tomei conhecimento da iniciativa e tive a oportunidade de discutir e acompanhar parte de sua implementação e desenvolvimento.

A Secretaria Municipal de Educação ao tomar conhecimento da proposta pedagógica em que se assentava o Programa, constatou que o projeto considerava fatores de ordem política, econômica, social e cultural, e não exclusivamente a dimensão tecnológica e seus efeitos sobre a atual organização do mundo do trabalho, bem como do desemprego, propondo a construção de um currículo que buscava articular os saberes escolares e o saber vivido do aluno trabalhador.

A iniciativa da Prefeitura e da Central Sindical pareceu muito positiva a toda a equipe da Secretaria. Diante da reorganização das escolas estaduais⁴ pela Secretaria de Estado da Educação, da implementação da Emenda Constitucional 14/96,⁵ da inexistência na rede municipal de políticas públicas que atendessem às demandas dos jovens e adultos, da insuficiência do seu atendimento pelo Estado, da diminuição da arrecadação de impostos no município e do alargamento da exclusão em diferentes níveis, contribuindo para alargar ainda mais o fosso entre o atendimento necessário das crianças na educação infantil e dos jovens e adultos

³ Secretária Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer no período de 1997 a 2002.

⁴ Os alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental da rede pública estadual foram redistribuídos para escolas que passaram a funcionar exclusivamente com esse nível de ensino e no período diurno. Enquanto essas unidades escolares permaneciam ociosas no período noturno, as demais, ao receberem os alunos das últimas séries do ensino fundamental (de 5ª a 8ª séries) redistribuídos, geralmente acabaram por ficar superlotadas. Nesse remanejamento, aumentou também, a distância entre uma escola e outra para tal nível e modalidade de ensino, o que acabou exigindo maior mobilidade por parte do alunado devido ao aumento do trajeto para se chegar até a escola. Esse quadro, refletiu na rede física do município, que acabou recebendo aumento de demanda e forçando a criação de novas vagas no Ensino Fundamental de sua rede, de tal sorte que colocou em risco as vagas destinadas à Educação Infantil e ajudou a inviabilizar ações direcionadas aos jovens e adultos, agravadas diante dos impedimentos impostas pela Emenda Constitucional 14/96.

⁵ Por esta Emenda, criou-se, por 10 anos, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, destinando, a partir de 1996, pelo menos 60% dos recursos de impostos e transferências para a manutenção do ensino fundamental, distribuídos para as redes estaduais e municipais segundo suas respectivas matrículas. No entanto, além de desconsiderar os alunos da Educação Infantil, vetou a inclusão de jovens e adultos, mesmo havendo recursos no Fundo do respectivo município que estivesse atendendo essa demanda do

tanto na educação básica quanto na formação profissional, poucas alternativas vislumbravam-se para as políticas públicas locais a curto prazo. Por outro lado, a iniciativa também acabou despertando reflexões sobre o processo de formação e requalificação profissional de trabalhadores metalúrgicos desempregados desenvolvido pelo Programa, instigou a uma revisão da literatura acerca da educação que era disponibilizada aos trabalhadores, à discussão teórica que hoje está posta sobre Educação e Trabalho, e o fato de o Programa Integrar ser ofertado por uma Confederação ligada a uma Central sindical -CNM/CUT- no bojo da institucionalidade do PLANFOR (Plano Nacional de Formação Profissional), via Secretaria de Formação Profissional, no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

A pesquisa de parte da literatura disponível na área da formação profissional, mais especificamente as produções da década de 90, bem como os documentos publicados acerca do tema pela CNM/CUT, foram adensando a minha compreensão acerca da problemática da formação profissional, das mudanças no mundo do trabalho e aprofundamento da exclusão social, situando-me no contexto das determinações estruturais e clareando o embate teórico entre Educação e Trabalho. Auxiliaram, também, na compreensão das origens das novas demandas que se faz à Educação em geral e à formação profissional, bem como o significado e os nexos existentes entre a iniciativa sindical na qualificação e requalificação profissional de desempregados praticada pela Central, numa ambiência impregnada de mecanismos de ajuste e regulação social sob a nova lógica do capital.

Como este estudo trata de aspectos pedagógicos do Programa Integrar desenvolvidos no núcleo de Ribeirão Pires, se fez necessário também dialogar com a teoria crítica na área de currículo.

Dentre as inúmeras obras produzidas pelo discurso crítico na área do currículo, em especial da década de 80 em diante, foram privilegiadas as obras de Sacristán (1988 e 1992), de Fernandez (1987) e Saviani (2000), por contribuírem de maneira significativa na análise para a melhor compreensão do objeto de

estudo eleito, evidenciando o reconhecimento dos elementos constituintes da dialética do processo pedagógico.

O presente trabalho pretende caracterizar e analisar como o Programa Integrar em Ribeirão Pires organizou e desenvolveu seu currículo no núcleo.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivos:

Geral:

Levantar elementos para compreender a organização curricular do núcleo do Programa Integrar de Ribeirão Pires.

Específicos:

1- Identificar como o Programa Integrar em Ribeirão elaborou sua organização curricular e a implementou.

2- Compreender como a equipe - professora, instrutores, responsável local, alunos e demais interlocutores - desenvolveu sua proposta curricular diante do atendimento de um público para o qual o Programa, a princípio, não havia sido desenhado.

Levantou-se como hipótese que:

Se, por um lado, a equipe pedagógica do Programa Integrar de Ribeirão Pires, seguiu a estrutura da matriz curricular encaminhada pela coordenação de São Paulo, por outro, durante a trajetória de seu trabalho pedagógico, foi reorganizando e desenvolvendo o currículo tendo em vista as especificidades do núcleo e o fato da população atendida ser diversa daquela para a qual o Integrar/SP foi estruturado originalmente.

Na seleção das fontes, tomou-se como parâmetro a revisão da literatura produzida nos anos 80 e 90. Para tal, foi realizada pesquisa junto à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, à Universidade de São Paulo, às publicações da Unitrabalho, nos textos apresentados na ABET, na ANPED, em especial aos estudos comunicados nos GTs Currículo, Educação e Trabalho e na Fundação Carlos Chagas. Nesse levantamento, foram privilegiados os artigos e estudos que abordam a teoria crítica do currículo, a problemática da formação profissional, os dilemas dos sindicatos, as transformações por que passa o sistema capitalista nos países centrais e periféricos como o Brasil, as mudanças no mundo do trabalho e

as demandas à educação em geral, e em particular, a formação profissional.

Metodologicamente, procedeu-se a uma revisão atenta da bibliografia especializada. Nela ganharam destaque dois trabalhos acadêmicos, sendo um em nível de Mestrado, de Marta Regina Domingues defendido na PUC/SP no Programa de Estudos Pós-Graduados Educação: História, Política, Sociedade no ano de 2000, e outro de Doutorado, com a tese da Professora Maria Nilde Mascellani apresentado na USP no ano de 1999, ambos abordando o Programa Integrar. Enquanto o primeiro trata da emergência do Programa e do Sindicalismo nos anos 90, o segundo, apesar de enfocá-lo na totalidade, dá maior ênfase à proposta político-pedagógica da qual a autora foi a mentora principal junto à CNM/CUT.

Até o momento, em que pese a relevância das análises, reflexões e pesquisas acerca do Programa Integrar, as abordagens circunscrevem-se à ótica de seus planejadores e de sua institucionalização.

Partindo do pressuposto de que a educação, como toda prática social, está submetida a limites econômicos, sociais, políticos, ideológicos - em uma palavra históricos - e que toda prática ocorre num espaço e tempo historicizados, nos quais, contraditoriamente, são gestados os limites mas, também, novas possibilidades, o estudo sobre o Programa Integrar desenvolvido em Ribeirão Pires, permitirá compreender, mesmo que parcialmente, a forma como estruturou e desenvolveu seu currículo nesse núcleo no período de 1997 a 2000, bem como o que significou, sob seus pontos de vista, a experiência para os educadores e alunos trabalhadores.

Ao decidir pesquisar sobre o Programa Integrar no núcleo de Ribeirão Pires, tendo como objeto de estudo o trabalho curricular organizado e desenvolvido pela sua equipe pedagógica a alunos-trabalhadores desempregados, evidencio minha preocupação com essa população atendida pelo Programa.

No entanto, o debate vigoroso entre os vínculos existentes entre Trabalho e Educação, além da discussão recentemente posta sobre a ação sindical na formação e requalificação profissional - no âmbito da nova institucionalidade

governamental a cargo do Planfor/MTE - acrescentaram indagações e preocupações novas frente à temática e ao próprio objeto de estudo. Ao problematizar como o Programa Integrar em Ribeirão elaborou e desenvolveu sua organização curricular para atender as necessidades de escolarização e requalificação profissional dos trabalhadores acolhidos pelo núcleo, outras questões surgiram: como, por quê e para quê uma Confederação Sindical, no caso a CNM/CUT, faz isso? E ainda, caberia a ela fazê-lo?

Desse exercício de indagação e aproximação com o meu objeto, consegui delimitar o objetivo geral deste trabalho: levantar elementos para compreender a organização curricular e seu desenvolvimento no núcleo do Programa Integrar de Ribeirão Pires, considerando a população por ele atendida, a partir de documentos do núcleo e das representações na memória dos sujeitos que dele participaram, não se tratando portanto, de um trabalho de análise do currículo em ação, pelo fato do Programa ter sido encerrado na cidade no ano 2000.

Com o avanço da leitura de literatura especializada, marcada pelo dissenso, pus-me de sobreaviso e alerta para tentar não navegar por falsas evidências, possíveis visões viesadas e apriorísticas. Admiti a presença de minha subjetividade e reconheci, inclusive, que só posso analisar meu objeto segundo meus próprios valores, queira ou não, e que não deveria mascará-los com uma suposta neutralidade diante de fatos científicos, tal como na ciência positivista. No entanto, se esse conjunto de preocupações em relação ao trato com o objeto é, por um lado, salutar e promissor, por outro, não exime por si só, o resultado da pesquisa dos riscos de estar sendo produzida por uma pesquisadora principiante e envolvida profissionalmente com o Programa a ser analisado.

Se minha intenção era a de me aproximar do meu objeto para compreendê-lo e interpretá-lo, encontrar o significado que os sujeitos envolvidos dão à ação praticada por eles, deveria optar por uma abordagem qualitativa no tratamento dos dados e informações.

Mas, como deveria apurar os trabalhos de investigação do objeto estudado? Busquei para tal, assentar a investigação em três momentos articulados e concomitantes:

- a) embasar-me nos dados empíricos disponibilizados pelo núcleo, e nos materiais que abordam o Programa Integrar/SP;
- b) apoiar-me nos elementos possibilitados pela literatura que, direta ou indiretamente, pudesse colaborar para a compreensão da problemática e do meu objeto de investigação;
- c) desenvolver um trabalho de campo com alunos egressos do Programa na cidade, a professora, o instrutor, a responsável local, a secretária de educação municipal, além da orientadora pedagógica do Integrar/SP que acompanhou o trabalho do núcleo. Tal procedimento mostrou-se necessário para complementar os documentos que foi possível levantar.

Esses três momentos apresentaram-se como necessários, dada a especificidade do meu objeto de estudo e as investigações acerca do tema, restringirem-se, até onde conheço, à implementação do Programa e suas características pedagógicas a partir de seus elaboradores. Ainda, pelo fato de a literatura disponível algumas vezes avaliar o Integrar no conjunto e não o processo desencadeado especificamente no núcleo do Programa Integrar em Ribeirão Pires, pouco esclarecendo sobre o processo pelo qual sujeitos concretos e específicos realizaram, numa dada realidade, essa relação ensino-aprendizagem. Isso não equivale, entretanto, a reduzir a visão de totalidade do estudo sobre o núcleo a um inventário de ações subjetivas.

Como o tipo de questão da minha pesquisa não remete a uma base de generalizações, considerei desnecessário uma pesquisa com amostras estatisticamente definidas. O fundamental para a análise qualitativa, e em função do objetivo desta pesquisa, creio eu, seria permitir às pessoas elencadas manifestarem-se livremente, sem no entanto, perderem-se em digressões. Decidi que as entrevistas semi-estruturadas dariam conta dos dois quesitos: não engessaria o informante, ao mesmo tempo em que me permitiria encaminhar a entrevista para os elementos que destacara como fundamentais para a compreensão de meu objeto de estudo, apesar de não afastar de todo os possíveis problemas que esse instrumento possa suscitar (problemas de

comunicação, falta de empatia, desconfiança, desnível social e cultural entre o entrevistador e o entrevistado, entre outros).

Antes da definição dos alunos a serem entrevistados, foram seguidos os seguintes procedimentos metodológicos:

1) Caracterização dos ex-alunos por turma e ano/núcleo, tomando-se como parâmetros principais:

- 1.1 Idade
- 1.2 Sexo
- 1.3 Etnia
- 1.4 Estado Civil
- 1.5 Naturalidade
- 1.6 Procedência - Rural ou Urbana
- 1.7 Setor Econômico de inserção (à época)
- 1.8 Situação ocupacional anterior
- 1.9 Renda Familiar em n.º de salários mínimos

2) De cada turma/ano (três ao todo), 03 alunos foram entrevistados, tendo sido considerado critério para a seleção os seguintes quesitos :

- 2.1 Sexo
- 2.2 Empregado/desempregado
- 2.3 Setores econômicos de inserção/ mercado formal/informal

Todos os alunos haviam cursado a escola de o Ensino Fundamental, embora incompletamente: na média, haviam permanecido na escola quatro anos, sendo raros os casos que ultrapassaram o patamar de cinco anos; e como quase todos tinham experiências de insucesso quando da sua tentativa de retorno à educação formal, permaneceram longe dela, em média, mais de 15 anos, por conta da necessidade de optar pelo trabalho precoce. Como esse dado - escolaridade - generalizava-se no perfil do grupo, não foi incluído como critério para sua categorização. Isso no entanto, não significa dizer que se deixou de considerar as diferenças individuais como mais um desafio à equipe docente quando do desenvolvimento curricular praticado no núcleo.

Por outro lado, com o objetivo de respeitar as características de cada turma, considerando os três critérios estabelecidos, procurou-se selecionar para as entrevistas um grupo que conservasse essas características.

Para tornar mais claro o item 3.1 pode-se recorrer ao exemplo a seguir: se na turma de 1997-98, a maior incidência ocorreu entre trabalhadores do sexo masculino, desempregados, inseridos no mercado informal e no ramo de serviços, os quatro alunos deveriam representar a categorização definida. Assim, três entrevistas seriam realizadas com alunos do sexo masculino e uma com aluno do sexo feminino, sendo que os três deveriam estar desempregados à época, estar inseridos no setor de serviços no mercado informal e uma por escolha aleatória, se não houvesse nenhum do ramo metalúrgico. Desses três, seriam privilegiados os de profissão mais comum em seu grupo e um, a menos comum. E assim sucessivamente para as outras duas turmas do núcleo.

Tais critérios foram estabelecidos porque dão concretude e respeitam as especificidades mais gerais da população atendida pelo núcleo de Ribeirão Pires no período de 1997 a 2000. E é para ela, com tal perfil, como demonstro no Capítulo 2, que o currículo desenvolvido foi presumidamente construído.

A princípio, eu considerava uma tarefa fácil a localização desses alunos egressos, por dois motivos: em primeiro lugar, conhecia um bom número deles; em segundo, todos eles residiam no município enquanto cursavam o Programa Integrar. No entanto, a realidade mostrou-se mais ardua do que eu supusera. Tinha decidido que só realizaria a entrevista com os egressos que além de atender aos critérios estipulados, demonstrassem disposição para tal. De pronto, tive de abandonar esse último quesito. Apesar de ter me dirigido à residência dos 12 alunos escolhidos, algumas vezes, em mais de um horário, e inclusive nos finais de semana, consegui dentre as três turmas apenas o depoimento de 9 deles, o que representa 5% da população atendida pelo núcleo. Muitas entrevistas agendadas foram desmarcadas por diferentes motivos: estar fazendo *bico*, problema com os filhos, estar de mudança da cidade, estar fazendo hora-extra até muito tarde da noite, ou mesmo como ocorreu com um deles, desligando o celular, mesmo tendo sido acordado anteriormente o novo horário para a confirmação do

lugar e da data para a entrevista. Duas pessoas simplesmente não se encontravam no local combinado, e mesmo procurando uma delas novamente, não recebi nenhum retorno.

Quero crer que esse contexto se deveu mais às dificuldades que permeiam o cotidiano desses trabalhadores, do que ao receio de dar seus depoimentos. Por outro lado, os ex-alunos entrevistados demonstraram muita satisfação em auxiliar na pesquisa, bem como em manifestar suas opiniões sobre o que lhes foi perguntado, acrescentando livremente o que, a juízo de cada um, consideravam importante revelar sobre o Programa, o núcleo ou sua vida particular.

Num certo domingo, havia conseguido marcar mais duas entrevistas no mesmo dia, além da que iria realizar no início da tarde, com tempo e intervalos suficientes para registrar todas. Mas, a primeira ex-aluna a ser entrevistada, e que a princípio havia se mostrado arredia, acabou, mesmo após uma extensa entrevista gravada, por me cientificar de suas diversificadas tarefas, obrigando-me a desmarcar as outras duas entrevistas. Seu quarto virou uma espécie de estúdio, com fotos dos filhos, dos familiares, dela própria nos locais onde trabalhara, na barraca da praça e, finalmente, no núcleo do Programa Integrar! Sua cama recebeu, em cada cantinho, uma enorme quantidade de trabalhos artesanais realizados por ela, e as respectivas sucatas de que se serviu para realizá-los. Acabou expondo um relato de *vida*, que por si só, seria material para uma outra pesquisa. Açodadamente, alguém poderia pensar que eu deveria ter me desvencilhado dela. Mas tratava-se de uma trabalhadora desempregada, vivendo em condições paupérrimas, com uma pensão de R\$ 240,00, e que começara a trabalhar com 9 anos de idade numa fábrica de pólvora com mais uma dezena de crianças - nos idos de 1953 no interior paulista - e um calvário percorrido como o de tantos outros brasileiros pobres desse país afora.⁶

⁶ Não fui capaz de desconsiderar as palavras de Boff (apud Gonsalves, 2001, p.5) quando nos lembra que: "o tu não é qualquer coisa indefinida. É concretamente um rosto com olhar e fisionomia. O rosto do outro me obriga a tomar posição porque fala, pro-voca, e-voca e com-voca. Especialmente o rosto empobrecido, marginalizado e excluído (...) É na acolhida ou na rejeição, na aliança ou na hostilidade para com o rosto do outro que se estabelecem as relações mais primárias do ser."

Concordo com Gonsalves (2001, p. 2), quando diz que *"no mundo contemporâneo, as imagens são 'invisíveis', não exigem que olhemos para elas, não exigem compreensão"*, assim como a imagem e a construção que se costuma fazer do *outro* é simplória. Parafraseando Maffesoli (1998, p. 11), a autora lembra que, diante disso, convém uma *"estratégia da lentidão"*. E ainda, que imagens e rostos carecem de contemplação, do contrário, deles nos escapará o que há de (in)visível.

O tempo que passei com a entrevistada me permitiu conhecer e olhar melhor aquela vencedora e sua teimosa resistência. A sua história tão *particular* me reportou à especificidade de meu objeto de estudo e também ajudou a explicar a totalidade imbricada, dinâmica, histórica e contraditória na qual esse mesmo objeto se encontra inserido.

Foram efetuadas 14 entrevistas ao todo. Incluem-se entre as realizadas, as da professora, do instrutor, da responsável local, da secretária de educação municipal, da segunda coordenadora pedagógica do núcleo e dos 9 alunos egressos.

Com relação aos materiais de que pude dispor acerca do Programa e do núcleo no município, foram priorizados os abaixo identificados:

- 1) Proposta Pedagógica do Programa Integrar/SP;
- 2) Planejamentos do Instrutor e da Professora do núcleo;
- 3) Textos utilizados em sala de aula pelos professores e alunos;
- 4) Cadernos Curriculares e Cadernos de Atividades encaminhadas pelo Integrar/SP ao núcleo;
- 5) Alguns Diários de Classe;
- 6) Textos produzidos pelos alunos;
- 7) Cadernos dos alunos (alguns);
- 8) Exercícios, trabalhos e avaliações dos alunos (individual e em grupo);
- 9) Avaliação Diagnóstica dos Alunos para seu ingresso no núcleo;
- 10) Avaliação do Programa Integrar - núcleo de Ribeirão - pelos seus alunos;
- 11) Ficha de inscrição dos alunos-trabalhadores

- 12) Algumas fichas de entrevistas dos alunos;
- 13) Listas de Frequência;
- 14) Lista de alunos e seu destino (aprovado, evadido, desistente);
- 15) Ficha de retorno do aluno ao núcleo;
- 16) Ficha de mobilidade do aluno (retorno ao núcleo);
- 17) Ficha de acompanhamento do aluno (desempenho);
- 18) Ficha de Inscrição para participar de Cooperativa;
- 19) Fotos que registraram algumas atividades desenvolvidas pelos alunos no núcleo;
- 20) Fitas de vídeo contendo filmes utilizados em sala de aula;
- 21) Material didático - dobraduras, recortes de jornais, livros didáticos de apoio, mapa mundi, mapa do Brasil, compasso de madeira, maquetes, painéis de atividades em sala de aula utilizados ou construídos pela dupla docente e/ou pelos alunos.

Os materiais acima mencionados foram divididos, inicialmente, em duas grandes categorias:

- 1) Materiais advindos do Integrar/SP para ser utilizados pela equipe pedagógica;
- 2) Os materiais produzidos pelos professores e alunos no núcleo de Ribeirão Pires.

A seguir, tanto os da categoria 1, quanto os da categoria 2, foram subdivididos na seguinte ordem:

- 1) Materiais que denotem a relação Programa Integrar/cidade - características e especificidades locais/regionais - como eixo estruturador do currículo desenvolvido no núcleo;
- 2) Materiais que demonstrem a organização curricular segundo os conteúdos de ensino;
- 3) Materiais que expressem as dinâmicas de desenvolvimento do currículo.
- 4) Materiais que expressem a visão dos alunos acerca dos itens acima elencados.

Da análise de conteúdo dos materiais priorizados e das entrevistas emergiram quatro subcategorias: núcleo/cidade, conteúdo, método, e relação educadores e alunos.

Acredito que dessa forma, com os dados coletados em quatro fontes básicas: a) nos documentos da CNM/CUT, b) nos documentos do Programa Integrar/SP, c) nos do Núcleo de Ribeirão Pires, bem como, d) nas entrevistas, tendo sido priorizadas essas duas últimas pela vinculação direta com o objeto de estudo deste trabalho, foi possível levantar elementos para reconstituir, a partir da análise de conteúdo (Bardin, 1991) indicadores do processo de construção de significados da proposta curricular desencadeada no núcleo de Ribeirão Pires.

Este trabalho de pesquisa, pautado pelos objetivos anteriormente mencionados, e centrado no objeto de investigação já delimitado, também auxiliará a evidenciar, por que o Programa Integrar acabou sendo elegido pela CNM/CUT, como um instrumento auxiliar na emancipação dos que vivem do trabalho, suscitando, por isso, novas pesquisas.

Esta dissertação estrutura-se em uma introdução, três capítulos e as considerações finais.

O primeiro capítulo, problematizada a emergência do Programa Integrar, como resposta da CNM/CUT às novas demandas e desafios postos ao Sindicalismo diante das profundas mudanças no mundo do trabalho.

Apresentamos também, alguns elementos da ótica governamental para a formação profissional anunciada pelo governo brasileiro - via MTE - que, ao configurar a atual formação ou educação do trabalhador desatrelada da educação formal e escolarizada, acabaria criando dificuldades à concepção de formação profissional desenvolvida pela CNM/CUT com o Programa Integrar. Sua inserção na rede institucional do PLANFOR - Plano Nacional de Formação - se, por um lado, viabilizou uma nova fonte de financiamento à Confederação para elevar a escolaridade de seus trabalhadores desempregados através de um projeto diferenciado do que vem sendo proposto para os cursos de educação profissional básica, por outro, provocou algumas tensões de diferentes dimensões durante seu desenvolvimento.

O desenho desse capítulo, tem o simples propósito de apresentar, mesmo que sucintamente, como as transformações ocorridas nas últimas décadas na organização do trabalho - ancoradas nas aceleradas mudanças tecnológicas e nas novas formas de gestão organizacional, no bojo do novo modo de acumulação de capital - estão imprimindo o tom consensuado dos discursos das novas demandas à educação e à qualificação profissional. Propõe-se, ainda, em certa medida, levantar alguns elementos que denotem parte dos desafios que se colocam à educação ofertada pela CNM/CUT através do Programa Integrar para trabalhadores metalúrgicos desempregados, e que, de uma maneira ou de outra, acabariam repercutindo, mesmo que de maneira subliminar, na configuração do trabalho pedagógico em sala de aula e nas subjetividades dos sujeitos atendidos pelo Programa no núcleo.

O segundo capítulo apresenta o Programa Integrar/SP e a sua implementação em Ribeirão Pires. Caracteriza ainda, quem é a população do Programa Integrar no Estado de São Paulo, e, em especial o aluno atendido pelo núcleo de Ribeirão, tentando resgatá-lo como ser humano, que tem rosto, história, cultura, expectativas, sonhos, e não como simples índice estatístico ou sob a ótica racional capitalista de seu custo-benefício. Uma parte descritiva do capítulo busca inventariar as ações construídas com diferentes interlocutores sociais, que acabaram viabilizando a implementação do núcleo na cidade.

O terceiro capítulo trata especificamente do objeto de estudo deste trabalho. Nele, busco responder à hipótese anteriormente formulada.

E por fim, na última parte, são apresentadas as considerações finais acerca do alcance, dos limites e das possibilidades dessa experiência curricular, entendida como um constructo social inacabado, em tensão permanente, entre as lógicas de sua organização e as lógicas dos sujeitos - numa relação dialógica entre a equipe pedagógica, os alunos, seus familiares, sujeitos do poder local, além de uma teia de relações - que se articulam num processo contraditório. Essa experiência curricular foi construída, então, com extrema riqueza e possibilidades, e estruturada sobre o trabalho coletivo, em uma dada realidade e, por isso mesmo, diferenciada e capaz de potencializar novas configurações ao Programa

Integrar no núcleo de Ribeirão Pires, o que acaba apontando a necessidade de novas pesquisas.

Capítulo I

Investida conservadora e regulação social: o ajuste no processo de formação profissional na década de 90 e a resposta da CNM/CUT

Neste início de século, diante de um complexo quadro mundial, o debate teórico que vincula o mundo do trabalho à qualificação dos trabalhadores destaca a necessidade de uma mão-de-obra dotada de qualificações polivalentes e multifuncionais, capaz de competir em um mundo globalizado, cercado por uma crescente inovação tecnológica.

Essas mudanças no mundo e na forma de organização do trabalho passariam a demandar uma formação intelectual cujas competências cognitivas e de relacionamento deveriam ser adquiridas através da educação básica e da formação profissional.

Incessantemente afirma-se que, para estar no mercado formal de trabalho, a escolaridade deve ser cada vez mais elevada. Esse pensamento - generalizado na sociedade e segundo o qual a educação poderia assegurar emprego de boa qualidade - não é confirmado por pesquisas recentes, conforme demonstram Segnini (1998 e 2000), Galvez (1999) e Tanguy (1998).

Segundo Hirata (1998), a preocupação de diferentes agências com a formação e a educação para o trabalho se deve, num primeiro momento, à progressiva presença da ciência e da tecnologia nos processos produtivos e sociais; num segundo, ao aumento do desemprego em massa tomando a formação profissional como elemento constitutivo de uma política de emprego, disseminando-se na Europa e no Brasil a idéia de que a formação poderia ser um instrumento para combater o desemprego.

A progressiva perda de conteúdo do trabalho pela incorporação de ciência e tecnologia ao processo produtivo para atender aos objetivos da acumulação, embora não seja a principal causa, contribui para o desemprego, aumenta a demanda por formação intelectual, que passa a ser requerida para o conjunto dos

postos de trabalho transformados pela reestruturação produtiva. Embora este processo não atinja da mesma forma o conjunto das atividades produtivas, aos novos paradigmas corresponde uma nova cultura, marcada pela presença de novas tecnologias que se transformam e, ao fazê-lo, transformam todas as dimensões da vida social e produtiva do país como o Brasil, onde as desigualdades são muito acentuadas (Resoluções do XVII Congresso Estadual da APEOESP, 2000, p. 06).

A crescente presença da ciência e da tecnologia nos processos produtivos e sociais estabelece uma aparente contradição: cria condições de aumentar a automação, simplificar as tarefas de produção na fábrica, mas não se dirige à abolição do controle. Antes o acirra, mas de forma sutil. Simplificam-se as tarefas dos equipamentos e exige-se indiscriminadamente - seja dos que irão operar as máquinas, seja dos que irão realizar o controle do conjunto do processo produtivo, o domínio de competências e capacidade de relacionamento. É a posse dessas características que definiria a empregabilidade, entendida como a adequação aos postos de trabalho existentes no mercado formal. A função certificadora de competências passa a ser desempenhada pelo mercado, que vai dizer qual competência é necessária para cada situação, em que quantidade, e por quanto tempo.

A valorização da educação nos discursos empresariais e governamentais desdobra-se, na década de 90, no Brasil, em duas complexas e discutíveis vinculações: a utilização de novas tecnologias demandaria um trabalhador mais escolarizado e o desemprego, entendido como desemprego tecnológico, poderia ser combatido com a elevação de sua escolarização e a oferta de cursos de qualificação técnica. Dessa forma, a educação é reduzida a uma técnica social promotora do desenvolvimento econômico.

Em uníssono, os discursos provenientes do setor produtivo, dos organismos internacionais, em especial o do Banco Mundial, bem como os

expressos nas reformas educacionais no mesmo período, priorizam uma educação básica consistente e de qualidade e uma formação profissional competente, o que englobaria necessariamente, além da formação geral, também o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos consubstanciados no desenvolvimento de competências. No entanto, essa proposição tem como finalidade básica a melhoria dos padrões de produtividade e de competitividade do país. As falas do empresariado acentuam a necessidade de se atender às demandas do processo produtivo atual. Em uma única palavra, às demandas do capital.

Na verdade, as tarefas e obrigações associadas ao emprego são dependentes das regras de mercado. Seria ele quem determinaria a criação e transformação das profissões, bem como o surgimento de profissões novas. Nesse contexto, novas exigências educacionais segregam indivíduos com baixa escolaridade e formação profissional, situando-os à margem do mercado de trabalho, no qual, segundo as razões apontadas pelos empregadores, os setores modernos carecem de trabalhadores com um novo perfil: competentes para lidar com as novas tecnologias e a produção flexível.

A respeito das relações entre Educação e Trabalho, Tanguy (1986) nos recomenda estabelecer, a partir de mediações, as conexões entre sistema educacional e sistema de trabalho, recusando tanto as orientações teóricas que entendem ser a formação técnica produto da racionalidade da organização de trabalho ou do desenvolvimento da tecnologia, como aquelas que, de outro lado, a apreendem como resultado de uma racionalidade estabelecida unicamente no sistema educativo. O que não significa a inexistência de relações mútuas.

Há uma tendência mundial à elevação da escolaridade, e inquestionável é o direito de todos à educação básica e à educação profissional de qualidade. No entanto, o perigo está na possibilidade de que o conteúdo da educação geral seja convenientemente adequado às

necessidades futuras da formação técnica profissional e esta circunscrita às necessidades da produção, estabelecendo-se, a partir daí, as competências almejadas numa compreensão reduzida dos processos educativos pela ótica da empregabilidade (Ferretti et alii. 1999 e Mascellani, 1999).

Como os novos paradigmas de organização e gestão da produção correspondem a significativas mudanças na base produtiva, na vida social, na política e na cultura, o modelo de acumulação flexível produz um novo padrão de divisão social e técnica no processo de trabalho - âmbito em que já não existem divisões entre tarefas instrumentais e intelectuais - sem, no entanto, alterar as diferenças de classe, que, na verdade, mantêm-se cada vez mais concentradas e sob controle. A relação entre capital e trabalho busca, como sempre, mas sob novas formas e com características que variam de setor para setor, de ramo para ramo, de país para país, a valorização do primeiro e a subsunção do segundo.

1.1 A motivação sindical para desencadear programas de educação profissional dos trabalhadores

A partir de 1990 houve incremento das experiências de formação profissional assumidas pelo sindicalismo brasileiro. Cabe-nos buscar, sem ter a pretensão de esgotar o assunto, quais as razões que impulsionam as Centrais Sindicais, e em particular a CNM-CUT a desenvolver requalificação profissional com certificação do ensino fundamental. Mais do que isso, parece relevante também compreender por que a CNM-CUT delimitou sua atuação a uma população com determinadas características: desempregados ou em risco iminente de perder o emprego, preferencialmente metalúrgicos acima de 25 anos, com baixa escolaridade, que sabiam ler, escrever e contar, mas com o ensino fundamental incompleto.

Apesar da complexidade do tema e da divergência entre muitos estudos e manifestações que tratam da educação e formação profissional, seja na academia, em diferentes agências, entre os empresários, governo e entre trabalhadores, pelo menos no nível dos discursos, há unanimidade acerca da necessidade de elevação da escolaridade e melhora da qualificação da população economicamente ativa (PEA).

De 1988 a 1995, conforme demonstra a Tabela 1, houve uma tendência de aumento generalizado nos níveis de escolarização da PEA na Grande São Paulo.

Tabela 1
Escolaridade da PEA
Grande São Paulo
1988 e 1995

Escolaridade	em porcentagem	
	1988	1995
Analfabetos	6,3	5,0
Até 4ª série	34,5	26,8
De 5ª a 7ª séries	18,0	16,4
1º Grau completo	11,4	12,5
2º Grau incompleto	5,7	7,5
2º Grau completo	11,9	16,2
3º Grau incompleto	4,3	4,9
3º Grau completo	7,9	10,8
Total	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa de Emprego e Desemprego, Fundação Seade.

Observa-se que o maior índice de casos encontra-se entre aqueles que concluíram a 4ª série do Ensino Fundamental (antigo curso do 1º Grau). Apesar de esse nível de escolaridade decrescer de 34,5% para 26,8% - aproximadamente oito pontos percentuais durante o período destacado - essa realidade não se modifica essencialmente. A baixa escolaridade continua a incidir sobre uma quantidade significativa da PEA na região. A pesquisa "Analfabetismo funcional em América Latina" (Orealc/Unesco, 2000), entre outras, considera como sendo necessários no mínimo cinco anos de escolaridade para se alcançar bom domínio da leitura e da escrita. Pode-se, portanto, inferir que em 1995 mais de um terço da PEA em São Paulo era composta de analfabetos absolutos ou funcionais. As taxas de analfabetismo do Brasil, em relação às da América Latina, perdem apenas para os países com alta densidade de população indígena ou muito pobres, como são os casos da Bolívia, da Guatemala, de Honduras e do Haiti.

Os dados revelam que apesar da diminuição do número de analfabetos absolutos no período estudado, o percentual de 5,0 em 1995 ainda é muito elevado. Observa-se, também, que de um nível de ensino para outro, embora tenha havido elevação de escolaridade em 1995, há uma perda significativa da PEA na trajetória dos níveis mais elevados de estudo.

Embora tenha havido uma redução de 1.6 percentuais da PEA com o Ensino Fundamental incompleto, apenas 1,1 a mais que em 1988 concluiu esse nível de ensino em 1995. Se não esquecermos que esse montante refere-se apenas ao período estudado, e que muitos na trajetória escolar vão se juntando às fileiras dos excluídos, teremos uma quantidade muito grande da PEA sem acesso ao Ensino Médio, tradicional *gargalo* impeditivo ao Ensino Superior, destinado a poucos privilegiados ainda nos dias de hoje.

Apesar de avanços, a Tabela 1 apresenta dados expressivos quanto às deficiências do sistema escolar brasileiro, revelando que nem o acesso, nem a permanência foram garantidos a uma grande parcela da população da Grande São Paulo, região com índices mais elevados de escolaridade que os apresentados no restante do país.

A elevação de escolaridade, paradoxalmente, é enunciada por diferentes interlocutores sociais, como condição *sine qua non* para que qualquer política de desenvolvimento econômico e de exercício de cidadania possa ser bem sucedida¹.

Mesmo assim, ao analisarmos a média de anos de escolaridade da PEA, no mesmo período, segundo a idade e situação ocupacional de trabalhadores da Grande São Paulo, os dados nos permitem aventar a hipótese de que o nível de escolaridade não é suficiente para explicar o desemprego.

¹ Sem desconsiderar a problemática, não será tratada no momento a questão dos conceitos - em voga - de desenvolvimento econômico e de cidadania, pela polissemia que atualmente os reveste.

Tabela 2
Média de Escolaridade da PEA, segundo idade e situação ocupacional
Grande São Paulo

1988 e 1995

em porcentagem

Faixa etária	Média de Escolaridade			
	1988		1995	
	Ocupados	Desempregados	Ocupados	Desempregados
15 a 19 anos	6,4	6,1	7,2	6,9
20 a 24 anos	7,4	6,8	8,1	7,6
25 a 29 anos	7,7	6,5	8,3	7,2
30 a 39 anos	7,1	5,9	8,3	6,6
40 a 49 anos	6,0	4,3	7,4	5,8
50 a 59 anos	4,2	4,1	6,0	5,2
60 e mais	4,4	2,9	5,3	4,9
Total	6,7	6,1	7,7	6,8

Fonte: Pesquisa de Emprego e Desemprego, Fundação Seade.

Na Tabela 2 observa-se, inicialmente, que em todas as faixas etárias os ocupados apresentavam maior grau de escolaridade que os desempregados, seja em 1988, seja em 1995. Verifica-se, ainda, que o número de anos de estudo cresceu de 1998 a 1995 em todas as faixas, independentemente da população estar ocupada ou não.

Tais dados indicam que mais anos de escolaridade desempenham papel positivo na obtenção de emprego. Mas indicam, também, que os desocupados, ainda que tivessem investido mais em educação, não conseguiram reverter sua situação ocupacional.

Por outro lado, os dados fornecidos pela Tabela 2 permitem constatar que a diferença entre média de anos de escolaridade é menor

entre jovens empregados, tanto em 1988 quanto em 1995, tendendo a crescer nas faixas etárias posteriores, à exceção, em 1988, dos que tinham entre 50 e 59 anos e, em 1995, entre os com mais de 50 anos, especialmente entre os que possuíam mais de 60. Os grupos etários onde ocorreu maior variação entre empregados e desempregados, comparando-se 1988 e 1995 foram o de 30 a 39 anos e o composto por trabalhadores com 50 anos ou mais.

Os dados sugerem que, apesar de ter havido um investimento maior da PEA em educação, as diferenças nesse investimento, conforme as faixas etárias, parece ter seguido, no geral, o mesmo padrão existente em 1988.

No mesmo período, também houve aumento de escolaridade da mão-de-obra em todos os setores da economia. Os que tinham mais baixo nível de escolaridade – quatro ou menos anos de estudo – encontravam-se no ramo da construção civil e de serviços pessoais (limpeza, alimentação, pequenos consertos). Em um outro extremo, o setor de serviços sociais (Saúde e Educação), concentrava a maior porcentagem da PEA com Ensino Superior. As outras categorias, como o setor de serviços pessoais, o comércio e a indústria tradicional *"acompanhavam a média geral de aumento de escolaridade da PEA"* (Galvez, 1999 p. 218).

Em 1995, 17% da PEA encontravam-se no Comércio. Apesar de não ter havido aumento significativo na força de trabalho com nível superior, nesse setor houve aumento dos que apresentavam níveis médios de escolaridade (Galvez, 1999).

A indústria, por ter sofrido maior impacto com a reestruturação produtiva e organizacional, apresenta maior diversidade em termos de escolaridade da mão-de-obra. As atividades desenvolvidas no interior da indústria reestruturada (principalmente, mas não exclusivamente), demandariam trabalhadores com o ensino médio completo e estudos

superiores.² No âmbito da base produtiva no complexo metal-mecânico, além do desaparecimento da qualificação profissional de trabalhadores vinculados às funções tradicionais, houve uma forte redução do número de trabalhadores empregados no sistema formal de trabalho. Os que permaneceram, apresentavam maior experiência na ocupação, maior nível de escolaridade e melhor qualificação através de vários cursos e de treinamento a partir da ótica da empresa (Domingues, 2000).

Portanto, embora o conjunto da PEA aumente significativamente seu nível de escolaridade, há um distanciamento entre os ramos e setores que demandam altos índices de escolaridade e os demais, acentuando a heterogeneidade entre eles.

A análise do mesmo período realizada por Alves & Soares (1998), a partir do perfil educacional dos trabalhadores ocupados na Grande São Paulo, de seu rendimento médio, de sua distribuição por setor de atividade e por faixa etária, além de outras evidências apresentadas na literatura, permitiram aos autores apontar em linhas gerais algumas das características do mercado de trabalho na região, no período de 1988 a 1995:

1) redução da taxa de participação dos ocupados com até 24 anos de idade; 2) aumento do grau de escolaridade dos ocupados; 3) redução do nível de ocupação na indústria, principalmente no setor moderno, e o aumento da participação do comércio de mercadorias e do setor serviços, comandado pelo subsetor de serviços pessoais; 4) redução mais intensa do nível de ocupação na indústria para a faixa de até 24 anos; 5) aumento da participação dos ocupados com menos de 25 anos que freqüentam a escola; 7) queda do rendimento médio real dos ocupados; 8) aumento do grau de escolaridade associado à média dos rendimentos reais dos ocupados; 9) redução do adicional de rendimento, com maior intensidade nos níveis mais baixos de escolaridade; (...) 13) o setor de

² Cf.: Galvez, (1999); Colbari, (2000); Rosandiski & Silva, (1999) e Domingues, (2000).

serviços pessoais é o que, em média, pior remunera em termos relativos os ocupados com nível superior e os analfabetos (...) (id., p.29).³

Com relação ao desemprego, apesar de a crise dos postos de trabalho atingir de maneira diferenciada todas as faixas etárias da força de trabalho, o conjunto de estudos acerca do comportamento do mercado de trabalho na década de 90 evidencia maior incidência nos segmentos dos jovens, das mulheres e dos idosos (Pochmann, 1998a)

No período de 1989 a 1997, a taxa do desemprego juvenil saltou de 5% para aproximadamente 14%. Pochmann (1998a), ao comparar a taxa de desemprego entre os jovens (de 10 a 24 anos) e a de desemprego total, encontrou o desemprego juvenil superior ao da taxa de desemprego total em 1,5 vezes (no mínimo) superiores, o que correspondia, em 1996, a 52,9% do desemprego total.

Se essa redução da participação do jovem no mercado de trabalho pode significar a ocorrência de uma maior valorização da escola por parte das famílias - cuja implicação seria o adiamento do seu ingresso no mercado de trabalho - pode evidenciar também maior dificuldade desse segmento populacional para encontrar oportunidades de trabalho, pela maior exigência das empresas na contratação de novos funcionários (maior escolarização e valorização da experiência anterior), ou pelo restrito aumento de postos de trabalho em um mercado que vem se mostrando arredo até mesmo para manter os indivíduos que já haviam nele ingressado há mais tempo.

³ Cf. no site www.ipea.gov.br em 12/11/2001.

Em suma, apesar de ter havido, na década de 90, aumento dos anos de escolaridade e maior investimento em qualificação profissional, fundamentalmente com os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), com a concorrência do primeiro emprego e para a permanência no mercado, os jovens encontram-se mais vulneráveis a aceitar ocupações em condições precarizadas, com salários baixos e maior insegurança (Pochmann, 1998a).

Frente ao quadro do desemprego agravado no país a partir de 1990, propostas que supostamente apontariam para a inserção dos trabalhadores no mundo do trabalho foram sendo apresentadas para nortear ações por parte do governo, de entidades/instituições públicas e privadas, de organismos multilaterais e de sindicatos. Neste trabalho, receberão destaque especialmente as proposições acerca da formação profissional apresentadas pelos sindicatos, em particular as da CNM/CUT e pelo Ministério do Trabalho e Emprego, via Planfor, instrumento de execução das políticas públicas de emprego.

Dentre inúmeros, assinalaremos alguns dos motivos apontados pelos sindicatos para ampliar sua atuação na formação profissional⁵:

- A necessidade de interferir na elaboração de políticas públicas de emprego e de educação, criando estratégias para intervir nas políticas locais e regionais de educação e emprego, como no SINE – Comissões e Conselhos Estaduais, regionais e municipais de emprego.

Os trabalhadores da base cutista, têm buscado o espaço institucional do nível federal até o municipal, possivelmente pelo fato de que este espaço, encarado como arena do debate político, poderia contribuir para o fortalecimento dos sindicatos, torná-los qualificados no debate sobre a formação profissional e interlocutores competentes na

⁵ A partir da Pesquisa DIEESE n.º 14, Outubro de 1998 e Documentos da CNM/CUT constantes da Bibliografia.

formulação e execução de políticas públicas. Fizeram-no, também, considerando que esta seria uma oportunidade para apresentar propostas definidas a partir das condições do mundo do trabalho e da perspectiva do trabalhador. Por avaliarem que o processo de diferenciação e exclusão social poderia ser minimizado pela via educacional, alguns sindicatos entendem que a formação profissional deva ser integrada à política nacional de emprego, por considerarem que o desemprego é sintoma de fatores estruturais adequados aos novos parâmetros do regime de acumulação capitalista e não por conta da baixa qualidade da formação para o trabalho, como é o entendimento de outros sindicatos e outras centrais (Deluiz, Santana e Souza, 1999). Se o emprego é a materialização da relação social que se cria entre a força de trabalho e o capital, as saídas individuais encontradas pelos que vivem do trabalho não são capazes de restabelecer por si só sua empregabilidade.

- Busca de articulação entre as políticas de formação profissional e as de desenvolvimento e emprego.

No Brasil, ainda é incipiente a articulação entre a formação profissional e as políticas públicas de educação e emprego. A atuação sindical espera que, com a formação profissional e a intervenção nas políticas de educação e emprego, seja possível garantir não apenas a qualificação e a requalificação do trabalhador, mas também, em certa medida e precariamente, a empregabilidade. A CUT, por exemplo, busca promover a articulação da educação do trabalhador com as demandas por garantia de emprego, através de políticas públicas que assegurem o desenvolvimento social e a organização dos trabalhadores a partir do chão da fábrica, como resposta da agenda sindical às demandas provenientes do mundo do trabalho.

- Participação da formulação e gestão de políticas públicas através do paritarismo.

As Centrais Sindicais - CUT- Força Sindical e CGT, buscam - cada uma à sua maneira - fomentar a gestão paritária entre Estado, empresários e trabalhadores, como elemento capaz de garantir uma nova institucionalidade para a qualificação dos trabalhadores. Um dos pontos centrais do debate nas três centrais sindicais brasileiras refere-se à gestão de todos os recursos de origem pública destinados à atividade. Para a CUT, estar longe do processo de negociação e dos fóruns tripartites no âmbito do aparelho estatal, em um importante espaço político, poderia significar a ausência de uma intervenção crítica e um horizonte de fato classista à formação profissional, capaz de minimizar os impactos negativos do mercado de trabalho.

- Construir, de acordo com os interesses dos trabalhadores, um sistema alternativo de educação profissional.

No bojo de tal debate, os trabalhadores vinculados aos sindicatos, federações e confederações filiados à CUT, têm articulado propostas próprias, norteadas por três diretrizes principais:

Intervir no debate sobre formação profissional com propostas próprias, oriundas de definições políticas e do mais apurado diagnóstico das condições reais do mundo do trabalho;

Fortalecer a articulação entre educação básica e formação profissional como um dos princípios orientadores das ações sindicais sobre a educação do trabalhador;

Promover a articulação das questões da formação profissional com as demandas por garantia de emprego, remuneração digna, organização dos trabalhadores por local de trabalho e políticas públicas que garantam o desenvolvimento social do país (Formação Profissional: Um Novo Espaço de Negociação. Outubro/98, p.08).⁶

⁶ Cf.: site www.DIEESE.org.br, em 18/09/2001

Entre os abrangentes projetos sindicais, a CUT defendeu a criação de Centros Públicos de Ensino Profissional⁷ para desenvolver a qualificação de jovens e adultos desempregados e a educação continuada: alfabetização, cursos de qualificação e requalificação profissional de empregados e desempregados, cursos de atualização científica, artística e cultural. Também fazem parte de sua agenda a revitalização de supletivos públicos, o controle social dos fundos públicos destinados ao financiamento da formação profissional com a participação dos trabalhadores, o controle fiscal e avaliação dos serviços prestados através da gestão de agências de formação profissional com a instalação de Conselhos tripartites paritários, supervisionando inclusive as atividades do Sistema "S" e outras iniciativas complementares em todos os níveis, institucionalização da escola pública, gratuita, laica e de qualidade, responsável pela educação básica articulada com o ensino profissional, a implantação de um sistema público de emprego que responda às prioridades do trabalhador, quais sejam: a qualificação, requalificação e reingresso no mercado de trabalho.

- Responsabilidade de manter algum tipo de serviço para os trabalhadores de sua base.

Embora as Centrais Sindicais apresentem divergências e avaliações diferenciadas acerca da destruição dos direitos da classe trabalhadora, há consenso quanto ao aumento do desemprego, a informalização e o controle patronal na condução da formação profissional, levando os sindicatos a interferir na formação profissional com o intuito de manter algum tipo de atendimento educacional à sua base, ampliando a agenda

⁷ A idéia dos Centros Públicos de Ensino Profissional - originada na CUT - sofreu descaracterização ao ser apropriada pelo governo. Adequada à lógica que rege a nova institucionalidade da educação profissional - sucintamente apresentada no item 1.2 deste capítulo - emprega justificativas como a desburocratização e a concentração de esforços para incorporar os Centros à rede descentralizada de instituições públicas e privadas - com a ausência crescente das responsabilidades do Estado na formação profissional - ao mesmo tempo em que anuncia, buscar atender às supostas demandas do setor produtivo através de cursos de curta duração - referenciados no modelo de competências - com ênfase nas denominadas habilidades específicas e de gestão, secundarizando os de habilidades básicas vinculadas à educação geral.

sindical, visto estar pressionada pelas mudanças no processo de trabalho e pelo desemprego, pois haveria:

necessidade de atender as pessoas não qualificadas já que o próprio mercado de trabalho, a globalização, colocam cada vez mais exigências de uma maior qualificação (Diagnóstico da Formação Profissional – Ramo Metalúrgico 1998, p. 339. Declaração de um Dirigente Sindical dos Metalúrgicos de Sorocaba).

Para Domingues (2000), a emergência do Programa Integrar, como iniciativa de uma Confederação sindical metalúrgica, é fruto de um conjunto de condicionantes históricos que evidenciam a crise de paradigmas quanto aos “padrões tradicionalmente atribuídos aos trabalhadores, ao sindicalismo, ao Estado e à Educação” (Domingues, *op. cit.*, p.28). A autora atribui o fenômeno aos altos índices do desemprego no Brasil e, em particular, no ramo metal-mecânico como tendo sido provocado pelas políticas econômicas adotadas no país e as mudanças na base produtiva.

Outro aspecto motivador advém da crise institucional do sindicalismo, podendo ser explicada por uma série de fatores. Destaca-se, entre eles, a intensificação do processo de mudanças na estrutura do emprego com o crescimento da ocupação no setor de serviços e sua redução no setor industrial, contribuindo para o declínio relativo do sindicalismo tradicional. Respeitadas as variações de ramo para ramo, o empresariado tem buscado um perfil de mão de obra mais flexível para reduzir os custos do trabalho, praticando expedientes como a terceirização, o trabalho temporário e a subcontratação, de acordo com as flutuações do mercado. Aliado a essas medidas, o avanço do discurso integrador do modelo de gestão empresarial criou impasses no sindicalismo mundial.

No caso brasileiro⁸ pressionou-o a inovar as estratégias de organização sindical, assim como sua relação com a sociedade em geral, com o Estado e com o sindicalismo internacional.

Nesse redemoinho, grosso modo, o movimento sindical tem se pautado por dois caminhos, respeitadas as devidas especificidades. Um, aderir aos valores neoliberais e pactuar com o ajuste, no sentido de auxiliar as novas formas de dominação e sujeição às regras do mercado. O outro, como é o caso da CUT, romper o espaço das demandas específicas, combinando-as com as necessidades da maioria excluída, e, procurando reaproximar os sindicatos dos trabalhadores do setor formal e do informal, promovendo assim o fim do isolacionismo dos sindicatos.

Uma frase célebre de um presidente da república afirmaria que o automóvel produzido pelo Brasil era 'uma carroça'. Isto por si só justificaria a abertura comercial e o início (...) de um movimento intenso de ataque aos trabalhadores e às suas organizações. (...) Os sindicatos se esvaziaram, em muitos casos perderam o contato com a base, as assembléias com quorum pequeno, as finanças entraram em bancarrota, obrigando muitos deles a se reestruturar. (...) a principal reivindicação era a defesa do emprego, o que por si só já é um recuo (...); no início desta década os sindicatos enfrentaram também um período de perda de identidade. De repente a luta e o fortalecimento do sindicato vividos na década de 80 se perderam. (...) os sindicatos se internalizaram numa busca constante por novos rumos, novas propostas e novas ações junto aos trabalhadores (Maia, 1999, p. 22).

⁸ As estratégias empresariais, como a adoção de novas formas de organização e gestão da força de trabalho com o escopo de que o trabalhador "vista a camisa da empresa" (ou do Capital como afirma Tumolo, 2000), e as negociações diretas entre patrões e empregados (participação nos lucros e resultados, inovações tecnológicas, formação, treinamento e qualificação profissional entre outras), repercutem diretamente na organização coletiva dos trabalhadores, evidenciada pela diminuição da sindicalização, em especial no setor privado, mas crescente também no setor público, conforme aumenta o número de privatizações nesse âmbito.

Antunes (1999) ressalta que com a diminuição dos postos de trabalho nas empresas e a rotatividade da mão-de-obra, estaria surgindo um trabalhador com atitudes mais pragmáticas, menos ideologizadas e mais negociadoras na relação com a empresa, não rejeitando seus pressupostos, ou seja, o lucro. A Legislação trabalhista, alterada pelo governo, introduziu novas formas de contratação e de demissão que poderiam prejudicar os empregados e também ameaçar a estrutura sindical. O autor destaca que estaria ocorrendo um processo de intelectualização do trabalho manual de um lado, e por outro, no sentido inverso, uma desqualificação e subproletarização manifesta no trabalho informal, precário e temporário. A presença ainda hegemônica do modelo taylorista/fordista mescla-se com os novos processos produtivos. Por fim, acusa a dispersão, fragmentação e individualização entre os trabalhadores. (Antunes, 1999 pp. 78-80)

Verifica-se, portanto, a conformação de grupos aparentemente distintos de trabalhadores: o primeiro, com ocupação mais constante e com garantias, que se contrai à medida que a crise se aprofunda; o segundo grupo, formado por um número ascendente de trabalhadores instáveis, submetidos à subcontratação, à terceirização, em tempo parcial, temporários ou a domicílio; por último, o dos desempregados, excluídos da maioria das oportunidades de retornarem ao mercado formal.

Essa fragmentação e heterogeneidade da classe que vive do trabalho é prejudicial para a organização e representação da força de trabalho e pode levá-la ao isolacionismo, a reações individualistas, abrindo mão da luta tanto por conservar suas reivindicações historicamente alcançadas, quanto não ter mais em seu horizonte o sentimento de pertença classista, agravando e aumentando os dilemas no interior dos sindicatos e de suas centrais.

Diante desse complexo quadro, o sindicalismo dos anos 90 passa a priorizar a defesa do emprego, a participação nos lucros e resultados, a informação e negociação de inovações tecnológicas e da gestão do trabalho, de novos contratos e a qualificação profissional, entre outros. Progressivamente a agenda sindical foi sendo alterada, desfocando-se parcialmente as clássicas reivindicações de reajustes e aumentos salariais.⁹

A negociação coletiva atingiu importância fundamental como estratégia de ação sindical, ao mesmo tempo em que os movimentos grevistas enfraqueceram, sendo inibidos, entre outros fatores, pelo grande contingente de desempregados no mercado de trabalho.

Evidentemente, nessa nova conjuntura produtiva, de relações de trabalho e alto índice de desemprego, os sindicatos são empurrados para um posicionamento basicamente defensivo, fragilizando o embate entre Capital e Trabalho.

No entendimento de Fidalgo (1999), os trabalhadores e suas organizações têm sido empurrados para o defensismo por circunstâncias macroestruturais, pela mudança de paradigmas no setor produtivo, nas condições de trabalho e nas subjetividades, o que acabou provocando a

consolidação e o fortalecimento do sindicalismo funcional à ordem capitalista, em detrimento da proposição classista, cujo 'telos' aponta para a perspectiva de superação do sistema dominante (...). [O campo da negociação aparece] (...) como o recurso a ser privilegiado, aceitando-se compartilhar compromissos e deixando à margem, com isto, a busca do incentivo da mobilidade social (...) (id., pp. 194 e 195).

⁹ Vide Antunes, 1999; Ramalho, 1999, e Rodrigues, 1999 entre outros).

A exemplo dos trabalhadores metalúrgicos do ABC - presença hegemônica na CUT desde 1983 - muitos sindicatos têm procurado alternativas que supostamente garantiriam uma maior participação dos trabalhadores nas decisões das empresas, embora de caráter defensivo.

Apesar de todas as dificuldades, os sindicatos e suas Centrais têm buscado apresentar propostas que possam minimizar os impactos negativos sobre o mercado de trabalho.

Nesse contexto, as preocupações sindicais ampliam seu foco. Passam a propor a formulação de novas estratégias que respondam não somente às necessidades atuais apresentadas pela base de cada categoria, mas também, às dos setores desorganizados presentes no mercado informal tentando, no entanto, não minimizar as conexões entre os direitos políticos e sociais e a conquista da cidadania.

Diante desse dilema em que se encontram, nos últimos sete anos, os sindicatos e suas centrais passaram a investir em ações educacionais e de formação profissional.

No entanto, as concepções educativas, seus fundamentos, os conteúdos, a forma de gestão e financiamento dos cursos e programas diferenciam-se entre as centrais sindicais:

Enquanto para a Força Sindical e CGT, o objetivo da formação profissional seria basicamente o de desenvolver plenamente a capacidade do trabalhador com vistas aos desafios que o esperam no processo de produção, para a CUT este objetivo não pode ser reduzido a mero adestramento da mão-de-obra para o mercado, mas deve contribuir para a formação de trabalhadores tecnicamente competentes e politicamente comprometidos com a luta pela transformação da sociedade. Nesse sentido, a educação orientada para o trabalho seria, ao mesmo tempo, educação profissional e educação política. (...) Nesta perspectiva, uma educação integral ou politécnica pressuporia a integração do sistema geral secundário e o ensino profissional-técnico (Deluiz, 1997, p.335).

A CNM/CUT, embasada na visão de que haveria dois projetos em disputa na sociedade brasileira – um guiado pelo Capital e outro, democrático e popular, orientado pelos trabalhadores, pelos médios e pequenos empresários – apontou a necessidade de o sindicato entrar no embate através de ações direcionadas em duas frentes: a) a primeira, a defesa e propostas de ação das políticas gerais da sociedade e das políticas públicas, como emprego, reestruturação produtiva, reformas econômicas, da previdência, saúde, educação, formação profissional, entre outras, como elementos de mobilização das categorias; b) a segunda, seria a disputa pela hegemonia no interior da fábrica.

Durante os dois últimos Congressos da Confederação Nacional dos Metalúrgicos – CNM/CUT, o terceiro em 1995, e o quarto em 1998, ambos realizados no Estado de São Paulo, estabeleceram-se as seis áreas estratégicas de atuação consideradas prioritárias, buscando oferecer respostas aos problemas enfrentados pela classe trabalhadora, bem como adequações à cultura sindical brasileira. Para tanto, haveria a necessidade de se organizar a categoria, fortalecer o sindicato e a incorporação de uma concepção mais ampla de atuação, intervindo organizadamente no conjunto de políticas públicas, das quais o Programa Integrar é um exemplo.

Estabeleceram-se como áreas prioritárias de atuação sindical:

1ª - Pesquisa e Diagnóstico do Setor Metal-Mecânico para melhor compreensão das mudanças ocorridas no interior das empresas e de qual seria o tipo de qualificação profissional necessária para cada uma delas.

2ª - Discussão sobre a participação dos trabalhadores nos lucros e resultados - PLR - determinando uma nova forma de remuneração dos trabalhadores metalúrgicos;

3ª - A negociação coletiva de trabalho em nível nacional;

4ª - A construção de um sindicato nacional, organizado a partir do chão da fábrica;

5ª - Debate sobre as experiências de economia solidária e elaboração de propostas com programas específicos para o atendimento de trabalhadores em que a formação e requalificação profissional seriam articuladas com as novas alternativas de trabalho e geração de renda;

6ª - Curso para formação de dirigentes sindicais com o objetivo de construir um sindicato de massa e articulado com diferentes áreas do conhecimento (Domingues, 2000).

A partir de 1995, a Educação e a Formação Profissional ganharam novo *status* na pauta e nas ações da CNM/CUT presumidamente por um conjunto de fatores interligados entre si:

- Como resposta às pressões emanadas das mudanças valorativas dos próprios trabalhadores em relação à sua formação e requalificação;
- As contundentes manifestações advindas de diferentes esferas sociais – Governo, empresários, organismos nacionais e internacionais, trabalhadores, e o peso da mídia quanto ao papel que se atribui à educação e à formação profissional na atualidade;
- Tentativa de transpor os limites estabelecidos pela conjuntura à ação sindical, através de ações educativas e de formação como elementos estratégicos e mobilização das categorias, e de
- Solidariedade para com o trabalhador excluído ou não do mercado, tendo em vista sua reinserção ou manutenção no posto de trabalho.

No entanto, não há consenso entre as diferentes correntes ou tendências presentes na CNM e na CUT, quanto à assunção de responsabilidade da formação profissional por parte da Central e da Confederação. As posições divergentes não se restringem à formação profissional, mas originam-se no fato de a CUT participar *"de um número cada vez maior de órgãos tripartites de gestão pública, em especial os*

ligados aos fundos formados com recursos de descontos em folha, como o do FAT (Mattos, 2000, p. 15), evidenciando relações de um novo tipo dos sindicatos e sua Central com diferentes instâncias do Estado. A resistência a esse encaminhamento estratégico da Central está presente não apenas nas centrais sindicais, mas também nos estudos da Academia, como em Tumolo (1999), Lima (1999), Antunes (1999), Rodrigues (1999), Mattos (2000) entre outros.

Para Tumolo (1999) e Mattos (2000) - especificamente acerca da assunção da formação profissional por parte da Central e seus sindicatos - há de se vincular essa ação à história da trajetória da CUT. Consideram ainda essa atuação como capaz de afastar o movimento sindical de suas bandeiras históricas ao executá-las pelos caminhos do paritarismo, em conjunto com um governo de fortes características neoliberais. A Central Única dos Trabalhadores, estaria com isso, secundarizando ou retirando do horizonte lutas históricas - a reforma agrária, a expansão dos investimentos públicos em infra-estrutura e serviços sociais, que atendessem à maioria da população sob a responsabilidade do Estado, a demanda por redução de jornada de trabalho, entre outros - e *"cedendo lugar à conformação dentro da ordem"* (Mattos, 2000, p.15), mesmo sem ser essa a intenção da sua direção (Tumolo, 1999).

Para Tumolo (1999, p. 212), a Central na atualidade poderia ser caracterizada por uma ação sindical pautada pelo *"trinômio proposição/negociação/participação dentro da ordem capitalista que perde o caráter classista e anticapitalista em troca do horizonte da cidadania"*.

Toda essa trajetória não teria ocorrido sem conflitos. O autor também aponta a corrente Articulação Sindical, hegemônica na CUT, *"como partícipe da ordem capitalista na medida em que se inaugura como central*

*sindical empresária (...).*¹⁰

Segundo Nascimento (s/d), muitas polêmicas já foram desencadeadas em torno da qualificação profissional no interior da Secretaria de Formação Nacional da CUT. As várias visões dependeriam da *matriz* dos discursos. A de Tumolo seria a *matriz marxista ortodoxa*, e sua tese de doutorado refletiria essa posição. No entanto,

na ótica da combinação "das matrizes educação popular/freiana/marxismo heterodoxo, há uma grande possibilidade de transformações radicais e profundas, tanto na política nacional de formação [da CUT] quando do projeto sindical cutista, apontando para um 'sindicalismo integral' (cidadão). É uma nova concepção ligada à construção de uma nova concepção sindical, que virá responder às necessidades estratégicas da CUT(Nascimento, s/d., p. 9).

Essa *matriz* estaria, segundo Nascimento, expressa na tese de mestrado de Almerico Lima (1999), "Rumo ao sindicalismo cidadão: qualificação profissional e políticas públicas em tempos de reestruturação produtiva".

No entendimento de Nascimento (s/d., p. 9), o fato de, até então, não ter havido uma socialização ampla do que estaria sendo realizado pela CUT, teria conduzido a posturas "*preconceituosas e apriorísticas (...) com críticas apenas ideológicas*" desconhecendo-se, na realidade, o que se realizava na política nacional de formação.

¹⁰ Grifos do autor. Tumolo divide a evolução da formação sindical da CUT e mais especificamente, da política nacional de formação em três grandes fases. A primeira, de 1984 a 1986, quando teria buscado se construir uma política sobre "*uma base de contorno classista, com perspectiva anticapitalista e socialista.*" Na segunda fase, de 1987 a 1994, a formação sindical iria, aos poucos, abrindo mão de seus princípios políticos e, "*como desdobramento, configurando-se com um "caráter crescentemente instrumental, ou seja, uma formação de corte sindicalista (...) cuja grande expressão foram os programas de formação"* (id., p. 208). A terceira fase "*se consolida com o surgimento da formação profissional*" (...). Todo esse processo está, para o autor, em conformidade com a "*história política da Central Única dos Trabalhadores*" (id., p. 208). Tumolo refere-se à formação sindical desenvolvida pela "Escola Sul", o que chama de "empresa da CUT".

Apesar das opiniões díspares, seja em relação à discussão dos rumos da Central, seja, especificamente, com relação à formação profissional por ela assumida, as críticas, mesmo que contundentes, dirigem-se às estratégias políticas adotadas frente ao embate Capital e Trabalho e ao retardamento ou avanço da "classe-que-vive-do-trabalho" (Antunes, 1999), dependendo do tipo de opção política frente à leitura que se faz de certa realidade (Tumolo, 1999), contexto em que se insere também a formação profissional, participe da mesma lógica que tem empurrado os sindicatos para a negociação.

No entanto, as mudanças no mundo do trabalho e na vida social como um todo, teriam apontado para a necessidade de um sindicalismo com papel crescente na sociedade. Que fosse orgânico, mas também, que representasse os trabalhadores de um campo maior, devendo abarcar "*a cidadania, o espaço público democrático e popular (...) que [desse] conta dos desafios do capitalismo como modo de produção e processo civilizatório*" (Nascimento, s/d. p. 13).

Para tal, o espaço privilegiado pelo sindicalismo até então - a empresa e a profissão - deveria ampliar seu aspecto geográfico ao nível local, interferindo no debate democrático, na gestão da cidade e "*assumindo uma presença ativa na vida local*" (Nascimento, s/d, p.,13).

Sob esse ponto de vista, a CUT deveria procurar estabelecer novos laços de solidariedade, articulando o "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 públicas 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.

Nesse sentido, quaisquer projetos políticos para o socialismo teriam *"de passar necessariamente, pela questão cultural, pela hegemonia cultural"* (Nascimento, s/d. p. 14). Hegemonia essa entendida como o desenvolvimento do ser humano relacionado a uma democracia integral, o que acabaria apontando para a necessidade da construção de uma hegemonia popular, isto é, a *"construção de uma contra-hegemonia cultural e a formação de um bloco histórico (frente popular pela cidadania)"* (Nascimento, s/d., p. 14).

Essa noção, para Nascimento, teria acarretado elementos fundamentais à política nacional de formação da CUT e à definição de instrumentos político-metodológicos que possibilitassem a construção dessa hegemonia cultural.

Possivelmente, nesse horizonte, a atuação do Sindicato dos Metalúrgicos da ABC no debate regional e na gestão da cidade de Ribeirão Pires tornou-se mais presente. É provável que a posse dos novos prefeitos aos governos municipais em 1997, tenha, em alguns casos, proporcionado maior espaço de participação na gestão da cidade.

O sindicalismo metalúrgico na região do ABC desempenhou e acumulou alto índice de organização ao longo dos anos 70 e 80, e seu papel de vanguarda possivelmente contribuiu para o alto índice de organização da sociedade civil, favorecendo a constituição de novos atores políticos que se destacaram dos movimentos populares advindos de Sociedades Amigos de Bairros, de Comunidades Eclesiais de Base, de grupos de jovens, ou de partidos progressistas, conferindo uma grande capacidade organizativa ao movimento popular, em maior ou menor intensidade, dependendo do município.

Em 1997, emergiu a Câmara Regional do ABC, como resposta à crise com que a região vinha se defrontando. Ela se apoiou na participação

dos governos municipais e na comunidade local, com o objetivo de aglutinar essas forças para a definição de ações regionais que promovessem de forma integrada o desenvolvimento econômico e social da região.

Congregando as prefeituras, o governo do Estado, o conjunto de parlamentares da região no nível municipal, estadual e federal, o Fórum da Cidadania do Grande ABC, as entidades empresariais, as entidades civis organizadas e também de trabalhadores, a Câmara sugeria uma nova relação entre o público e o privado, propondo a democratização das políticas que deixariam de ser de exclusiva competência local, e passando as decisões a serem negociadas e consensuadas entre poder público e distintos segmentos da sociedade civil. Esse espaço, não seria o de favorecimento dos setores mais fortes e com maior capacidade de pressão, mas por articulações horizontais, pautados pela responsabilidade social dos vários atores para com a região (Leite, 2000).

Dentre as 100 prioridades debatidas na Câmara Regional - em seminários, estudos sócio-econômicos e diagnósticos das diversas cadeias produtivas - foram a princípio eleitas trinta. Esse processo deu origem a dois grandes acordos. O primeiro em 1997 e o segundo em 1998. Dentre os oito termos de compromisso, o sexto referia-se à formulação de um plano regional de qualificação profissional para 234 mil trabalhadores até o ano 2000, e à implementação do Observatório Permanente da Situação de Emprego. Esse plano abarcou os setores moveleiros, de turismo, de comércio e de plásticos, para o qual foi elaborado o Projeto Alquimia sob a coordenação do Sindicato dos Químicos, num período de 24 meses em cursos com habilidades básicas e habilidades específicas. De acordo com Leite (2000, p. 105) as principais metas do Plano eram, entre outras,

(...) instalar centros públicos de formação profissional; criar 6 postos de Atenção ao Trabalhador - PAT -; desenvolver a empregabilidade dos trabalhadores através de iniciativas voltadas a: i) aumentar a escolaridade média da população; ii) melhorar a qualidade dos programas existentes de formação profissional, adaptando-os às

novas necessidades da região e aos setores de nítida vocação regional; desenvolver programas de formação profissional para os setores emergentes da região; iv) preservar as escolas técnicas da região; v) contribuir com a formação para a cidadania.

Para a autora, a Câmara, na verdade, emergiu como uma aposta no futuro, em que a possibilidade dos designos do capital e do mercado estivesse posta sob controle da sociedade, e o desenvolvimento econômico deixasse de ser entendido como um fim em si mesmo mas voltada para o desenvolvimento social sob o presságio de uma nova governabilidade, o que pressupunha, também, mudança na atuação sindical e na sua presença nesse espaço, sem ter de abandonar sua base e suas reivindicações específicas.

Outra iniciativa relevante da comunidade local, com presença marcante dos sindicalistas, e que promoveu também um avanço nas ações regionais conjuntas, foi a criação do Fórum da Cidadania do Grande ABC, que congregou mais de cem entidades da sociedade civil como associações empresariais, sindicatos de trabalhadores, entre eles o Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, associação de moradores entre outros, de diferentes matizes ideológicas.

No município de Ribeirão Pires, tanto na implantação do Programa Integrar em 1997, como do Mova - Movimento de Alfabetização em 1998, a ação e participação dos sindicalistas metalúrgicos, em diferentes esferas - nas discussões com a população, na negociação junto às parcerias, na busca de financiamento, na intervenção junto ao poder executivo e legislativo municipal - ganhou expressão e visibilidade abrindo espaços para a sua realização. No entanto, a valorização dessas iniciativas por parte dos sindicalistas não se restringiu a ações pontuais. Estes buscaram articular e aglutinar esforços no sentido de apontar, durante o debate que tais iniciativas deveriam estar articuladas às bandeiras por mudanças

macroestruturais, mostrando que outras ações seriam necessárias nesse âmbito.¹¹

Para a Secretária Municipal de Educação do Município de Ribeirão Pires (1997/2002),

os alunos do Integrar tiveram a oportunidade de participar de muitas discussões com os sindicalistas, ir visitar o sindicato, e o pessoal da CNM avaliava isso como uma atuação muito positiva. (...) Eu acho que hoje o sindicato está interferindo mais nas questões sociais...Ora, hoje o nosso parceiro no MOVA é o Marinho, o representante de um dos maiores sindicatos do Brasil...ele é nosso coordenador regional, e ele está conversando com vários empresários na região para que eles também sejam nossos parceiros nessas questões (...). Isso acaba tendo um peso muito grande para resgatar a cidadania do trabalhador (...) Mostra que o trabalhador não está sendo visto como mão de obra mas como cidadão...acho que isso também é importante para os sindicatos. Tá certo que alguns (sindicatos) fazem cursos de curta duração e aos montes...pra dizer...nossa, nós qualificamos não sei quantos mil (...).

Essa necessidade de se voltar para uma atuação em diferentes esferas societárias não tem ocorrido sem conflitos no interior da própria CUT e do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC. Essa mudança na atuação sindical, sem abandonar suas reivindicações específicas, tem buscado defender a idéia de que o "*sindicato cidadão*" não se contrapõe ao *sindicalismo orgânico*, ao contrário, são complementares" (Nascimento, op.cit., p.16).

No entanto, esse princípio depende de inúmeras questões que as condições históricas atuais ainda não possibilitam avistar. Talvez, um dos maiores desafios à prática sindical e à sociedade diante do embrutecimento das condições de vida da grande parcela da população, seja o de participar,

¹¹ É interessante notar que Almiro Nunes, no período de 1997 a 1999, e Jomar Antonio de Oliveira, de 1999 a 2001, ambos do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, foram os presidentes do Partido dos Trabalhadores na cidade de Ribeirão Pires, tendo sido precedidos pela atual Prefeita.

mas fundamentalmente, o de decidir as mudanças necessárias ao Brasil de hoje, o que não se restringe obviamente, apenas à política sindical ou à luta local, mas que delas não prescinde.

1.2 A ótica governamental anunciada na Educação Profissional

Com o aumento do desemprego na década de 90, o Ministério do Trabalho - no contexto da reforma do Estado iniciada por Collor e consolidada a partir de 1995 pelo presidente Fernando Henrique - introduziu políticas de emprego com o intuito declarado de debelar esse problema.

A baixa taxa de escolarização e de qualificação da PEA, o elevado índice de analfabetos, bem como o descompasso da economia brasileira em conformidade com os países capitalistas centrais, têm sido apontados pelo meio empresarial e também pelo governo brasileiro via Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, como um sério problema para elevar a competitividade das empresas brasileiras.

Nesse cenário, o problema do emprego residiria na qualidade dos postos de trabalho. A economia seria capaz de criar empregos suficientes, mas de baixa produtividade¹². Diante disso, haveria a necessidade de se gerar ações destinadas ao mercado de trabalho para que fossem minimizados os problemas do ajuste macroeconômico, os quais seriam hipoteticamente sanados com o crescimento econômico. Nessa perspectiva, as políticas de emprego não estariam vinculadas obrigatoriamente à política econômica, e se destinariam a corrigir as distorções do mercado de trabalho, uma vez que supostamente, poderiam adequar a oferta à demanda por trabalho. Nessa concepção, para favorecer

¹² A produtividade diz respeito ao maior ou menor aproveitamento na produção de recursos como: força de trabalho, equipamentos, instalações, matérias-primas, entre outros. O aumento da produtividade significa melhor otimização dos trabalhadores, das máquinas, da matéria-prima, entre outros, no processo de produção (Valle, 1997, p.11).

um melhor funcionamento do mercado de trabalho, seriam necessárias reformas com desdobramentos no aumento de produtividade. Seriam, pois, essas políticas, importantes como medidas compensatórias, "*visando minimizar o custo social do ajuste*" (Urani, apud Moretto, 1999, p. 386). Já as políticas passivas, operariam na oferta da força de trabalho, com o objetivo de reduzir seu crescimento, como a antecipação da aposentadoria aos trabalhadores que dela estivessem próximos, aquelas que adiam a entrada de jovens e mesmo adultos no mercado de trabalho, ou as iniciativas financeiras aos que perderam o emprego, como é o caso do seguro profissional, entre outras.

Apesar do dissenso presente no debate das políticas de emprego, os autores as dividem em políticas ativas e passivas. No entendimento de Pochmann (1995), as políticas ativas operariam sobre os determinantes da demanda por mão-de-obra, gerando novos postos de trabalho. As políticas passivas atuariam sobre o desemprego de forma compensatória.

No entanto, para Ramos (1997) e Azeredo (1998), sob outra ótica, as políticas ativas estariam em condição de atuar tanto sobre a oferta quanto sobre a demanda por trabalho, com a "*ampliação da oferta de ocupações, a geração de emprego pelo setor público, os programas de crédito às micro e pequenas empresas, ao auto-emprego, à formação-desemprego*" (Moretto, 1999, p.387).

Dentre inúmeras proposições apresentadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego, três referem-se à formação profissional ou a ela se relacionam:

(...) a integração dos programas de qualificação e requalificação profissionais ao PROGER – Programa de Geração de Trabalho e Renda -, ao Seguro-desemprego e à Intermediação de mão de obra; a focalização das ações 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 percebida pelo trabalhador por ocasião da

suspensão temporária do contrato de trabalho. Outras recomendações centrais (...), foram: a continuação dos esforços com vistas a garantir que todas as crianças tenham acesso a uma escola básica de qualidade, a erradicação do analfabetismo e o aumento do nível de escolarização da PEA (Fidalgo, 1999, p. 136).

Nota-se que a formação profissional e a educação básica seriam, por parte do governo, pressupostos fundamentais para o crescimento do número de empregos, ao mesmo tempo em que adiaría a pressão por novos postos de trabalho, ao manter os jovens no sistema escolar, o que concorreria também, para a diminuição da taxa de desemprego.

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

Dentre os quarenta e dois programas efetuados pelo governo federal com o lema "Brasil em Ação", destacaremos o Planfor – Plano Nacional de Educação Profissional – que de forma descentralizada atua em todos os Estados da Federação, através de convênios com as Secretarias Estaduais dos Governos, operando nas Pastas do Trabalho, do Emprego (SP e PR) ou de Ação Social.

Se, por um lado, a construção dessa nova institucionalidade baseia-se na descentralização das ações, com a participação de diversas associações ou entidades, instituições públicas e privadas, por outro, sua implementação orienta-se por premissas estabelecidas nacionalmente através de *Resoluções* e *Termos de Referência*, concertados pelo Codefat – Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador, composto pelas bancadas tripartites e paritárias do Governo (MTE, MPAS e BNDS), dos Empresários (CNF, CNI e CNC) e dos Trabalhadores (CUT, FS e CGT). Esse Conselho também é responsável pela definição dos recursos oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, um fundo contábil de natureza financeira, instituído pelas Lei n.º 7998/90 conforme o previsto pelo artigo 239 da Constituição Federal, e alterado pela Lei 8.900 de

30/06/94. Os seus recursos financeiros provêm das contribuições do PIS/PASEP, originárias da tributação da folha de pagamento e da receita operacional de instituições tanto públicas quanto privadas. Segundo o Ministério do Trabalho, em 1997 a arrecadação foi o equivalente a 1,9% do Produto Interno Bruto (PIB) do País. Em Formação Profissional, rubrica em que se insere também o Programa Integrar, foram aplicados R\$ 315,8 milhões, os quais teriam beneficiado 1,8 milhão de trabalhadores. Mesmo com recursos e a existência de uma secretaria de formação profissional – Sefor – no MTE, foram ofertados poucos serviços no período entre 1990 e 1995, e de forma precária, por intermédio do SINE (Moretto, 1999). Apesar de ter havido, em 1997, um aumento percentual de 680% dos recursos destinados à Educação Profissional em relação aos disponibilizados em 1995, apenas 3% da PEA foi atingida pelos cursos executados. Mesmo assim,

o número de treinados é bastante significativo, sendo apenas 30% inferior ao atendimento do Sistema S; (...) os cursos desenvolvidos pelo PLANFOR oferecem carga-horária média por treinado um pouco superior ao oferecido por este sistema (Fidalgo, 1999, p.169).

A finalidade do Planfor seria mobilizar, articular e estruturar uma rede integrada - pública e privada - de educação profissional para qualificar anualmente 20% de toda a PEA - aproximadamente 14 milhões de trabalhadores/ano - coetaneamente à universalização do ensino fundamental e médio, a cargo do Ministério da Educação.

Nessa perspectiva, o MTE entende que a nova institucionalidade da Educação Profissional

passa, sem dúvida, pela agenda mais ampla de modernização das relações de trabalho e implementação de políticas públicas de trabalho e geração de renda (...). 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).

O texto acima é bastante elucidativo. A política educacional do Estado no âmbito do Ministério do Trabalho, mas não apenas nele, indicaria uma estreita relação entre a Educação - em geral - as demandas postas pelo setor produtivo e pela nova organização do trabalho, e a necessária formação de uma força de trabalho de um novo tipo. Evidencia-se que o conceito de cidadania adquire um sentido particular: o indivíduo é um cidadão se for potencialmente produtivo. O desafio do Planfor é desenvolver, nos sujeitos, as qualidades necessárias para que sejam considerados cidadãos no cenário de uma sociedade também de novo tipo, em que prevalecem novas relações e uma nova subjetividade dos trabalhadores - cidadãos produtivos e competentes - necessários à modernização da sociedade, capazes de gerir uma realidade que tem como constante única a transitoriedade permanente, isto é, adaptados ao andamento adequado da produção. Assim, a centralidade atribuída à educação ganha destaque, na medida em que se responsabiliza o indivíduo pelas vantagens que ele apresenta durante sua trajetória profissional e sua conseqüente empregabilidade. O Estado, como uma instância essencial de formulação das políticas públicas, e face às novas particularidades dos novos mercados de trabalho, deveria promover a construção de uma nova institucionalidade para a formação profissional. Para tal, as políticas públicas:

passam, no país e no exterior, por um processo de mercadorização do espaço estatal ou público, sob o impacto de teorias gerenciais próprias das empresas capitalistas imersas na suposta anarquia do mercado, hoje estruturado por

organismos multilaterais a agirem em toda extensão do planeta (Silva JR. & Sguissardi, 1999, p. 75).

O impacto dessa nova ordem econômica afetaria também as demandas à educação básica. O Estado brasileiro tem tratado tanto a educação profissional quanto a educação geral, como uma variável adicional em relação às chances de uma pessoa manter-se empregada ou conquistar um posto de trabalho. Os esforços do governo estão consubstanciados na Reforma do Ensino Médio, nas medidas formuladas pelo MEC, referentes à Educação Fundamental, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para o Ensino Técnico, no estabelecimento de mecanismos institucionais de avaliação de aprendizagem dos alunos, como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (Provão). Esses documentos e ações evidenciam a proximidade entre a demanda empresarial e as formulações no campo educativo, na educação básica e no ensino superior.

No âmbito dos programas mobilizados pelo Planfor, esse discurso foi assumido e tornou-se um *locus* privilegiado.

Para Fidalgo (1999, p. 142):

O novo enfoque conceitual e metodológico para a educação profissional no país deveria considerar, segundo a SEFOR, as seguintes dimensões:

- *foco no mercado e na clientela com vistas à empregabilidade dos treinados;*
- *abertura para novas clientelas, com prioridade para populações em desvantagem social;*
- *visão de médio e longos prazos;*
- *definição de prioridades nacionais para a aplicação dos recursos;*
- *organização da educação profissional em bases modulares e permanentes [e],*
- *definição de parâmetros de custo-aluno-hora para os diferentes programas,*
- *necessidade de se compartilhar qualificação e emprego.*

Com o objetivo de atender ao previsto no Decreto n.º 2.208/97 e à Resolução n.º 258, de 21 de dezembro de 2000, a população alvo do Planfor para a educação profissional de nível básico, tem sido os desempregados, os sujeitos em situação de risco social e de baixa escolaridade.

No entanto, para Dedecca (1998), no que se refere às políticas de qualificação, formação e treinamento de mão-de-obra, elas:

se realizam sem um desempenho do mercado de trabalho que as favoreça, sem um sistema público que relacione intimamente essas políticas ao mercado de trabalho e sem uma arquitetura institucional que possibilite uma mudança favorável e cumulativa da estrutura de emprego. (...) [E no caso do PLANFOR] o que importa pontuar é a divergência observada entre os objetivos do Plano e o comportamento efetivo de empresas e do mercado de trabalho nacional (...) (id., apud Fidalgo, 1998, pp.6-7).

A Resolução n.º 126 de 23 de outubro de 1996 também já estabelecia como público alvo do PLANFOR os trabalhadores desempregados ou em risco iminente de perder o emprego, os trabalhadores autônomos, os microprodutores do setor informal, os sujeitos do seguro-desemprego e de programas de geração de emprego e renda e quem não tivesse acesso a eles. Portanto, as políticas de formação profissional negociadas não visavam e não visam a atender o núcleo central da economia, apesar de o discurso apelar para as inovações tecnológicas e organizacionais como fator primordial para a constituição de uma nova institucionalidade da formação profissional no Brasil a partir da metade da década de 90.

Segundo Fidalgo (1999), os textos da Sefor indicam que a formação profissional deveria se inserir no bojo de uma política de trabalho e renda e não especificamente de emprego, apesar de o sistema de formação ter como foco o mercado de trabalho. E que, devido à organização do trabalho

e à posição que o Brasil nela ocupa, além do crescimento do setor informal, as políticas de formação profissional teriam como foco a qualificação dos trabalhadores periféricos e os do setor informal da economia, ao passo que o foco na economia central, teria o Ministério da Educação e o Sistema S.

Ainda para Fidalgo (1999), a política nacional negociada na formação profissional pelo Codefat está, por um lado, diretamente vinculada às exigências do setor produtivo e por outro, à procura de mecanismos compensatórios à exclusão social, na medida em que estabeleceria maneiras de sobrevivência da população que se encontrasse à margem dos centros dinâmicos da economia. Para ele, esse modelo de formação profissional *“na busca da eficiência, acaba servindo basicamente aos ditames do mercado; (...) [e], termina por reforçar as distorções distributivas, interiorizando esta ideologia no seio da formação dos trabalhadores”* (id., p.173).

Domingues (2000, p. 132), participa da mesma visão ao afirmar que:

(...) o PLANFOR, por um lado, busca ativamente formar trabalhadores para um sistema produtivo integrado e flexível, possibilitando a elevação da acumulação do capital: desemprego e exclusão social, portanto, como uma política compensatória.

Fidalgo (1999) considera preocupante a nova institucionalidade da formação profissional construir-se no permanente transitório. Tal conceito evidenciaria a necessidade de se apresentar ao trabalhador múltiplas opções de entradas e saídas nos sistemas de educação profissional para qualificá-lo num curto prazo e durante toda a sua vida produtiva. Nessa perspectiva, seria a única maneira de garantir à força de trabalho condições de empregabilidade, e desvencilhar a formação profissional de qualquer

escopo assistencialista ou contencionista.¹³ A ênfase estaria na melhoria de qualidade de vida, via inserção na produção.

O autor, baseando-se nos resultados da implementação do Planfor em 1997 - que revelam pertencer pelo menos 50% dos treinados aos grupos em desvantagem social - evidencia que, apesar de o Plano Nacional de Formação pretender superar o contencionismo, não o faz, ao estimular a inserção marginal e precarizada no mercado informal do público treinado. No entanto, Fidalgo considera importante o atendimento prioritário dos segmentos mais necessitados, mas desde que, se adicione a melhoria do nível de escolaridade e a oferta de cursos com propostas mais consistentes, que realmente visem oferecer condições de ingresso no mercado de trabalho através de relações de trabalho menos precarizadas (id., p. 186).

O Estado, portanto, provoca e articula os programas de formação profissional que ele desenvolve de forma descentralizada, repassando verba pública à iniciativa privada. Busca a adaptação do trabalhador e a sua integração marginal no mercado de trabalho, debilita os sindicatos ao enfraquecer o pertencimento da classe dos que vivem do trabalho, adia a pressão por novos postos de ocupações, permite a hegemonia empresarial na formação profissional seletiva de acordo com os novos postos mais exigentes e qualificados, constitui um mercado privado de formação profissional em uma escala cada vez mais ampla de formação do "novo trabalhador". Em suma, busca a produção de um homem "novo" em um

¹³ O contencionismo prevê ações direcionadas para o adiamento ou a retirada do mercado de trabalho das pessoas que pressionam a população economicamente ativa (PEA), na situação de ocupados, subocupados ou procurando por emprego. Por exemplo: a contenção do trabalho do menor, ou no caso dos jovens e/ou adultos, com sua maior permanência no sistema escolar. É razoável supor que a nova institucionalidade da formação profissional, ao promover a reinserção da população em desvantagem social no mercado informal e/ou precarizado, acaba atenuando a pressão por novos postos de trabalho deixando de superar o caráter contencionista de que queria, hipoteticamente, se desvencilhar.

"*mundo do trabalho pacificado*" submetido a um "*mercado perfeito*" (Bourdieu, Folha de São Paulo, 12/07/98).

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 de 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 as 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.

Portanto, no âmbito das políticas públicas, o ineditismo do Planfor residiria nas duas rupturas que provoca: de um lado, alinha-se com a política governamental de separação entre qualificação para o trabalho e elevação de escolaridade, assentando-se sobre a negociação supostamente paritária (tendo-se em vista a situação atual de fragilidade do movimento sindical), e tripartite, alterando a "função reguladora das condições de uso da força de trabalho, inerente ao processo de modernização das relações entre capital e trabalho" (Fidalgo, 1999 p.163). Ao mesmo tempo, desencadeia ações no sentido de obter cooperação e participação de universidades públicas, privadas, entidades, associações, sindicatos e demais segmentos sociais. Repõe-se a histórica dualidade dos anos 40, presente na Educação brasileira: a quebra da integração entre formação geral e educação para o trabalho - com redes diferenciadas - evidenciada nas políticas públicas que configuram a atual formação ou educação do trabalhador via MTE, ou do *cidadão produtivo*, via MEC. Uma formação para o trabalho desatrelada da educação formal e escolarizada,

sendo o PLANFOR, um de seus instrumentos, bojo em que se insere também, guardadas as diferenças, o Programa Integrar da CNM/CUT.

Essa situação de atuar nos novos espaços de formação profissional abertos via Planfor, ao mesmo tempo, tendo de se posicionar como um campo alternativo, tem representado um grande desafio à CNM e à CUT, para continuar contrapondo-se aos propósitos dos setores hegemônicos.

A nova institucionalidade configurada para a educação profissional é entendida pelo MTE como parte da conjugação de iniciativas no âmbito das políticas de emprego. Ao estabelecer uma relação estreita com as demandas do setor produtivo e da nova organização do trabalho, acaba por estabelecer diretrizes pautadas no modelo de competências, o que, de certa maneira, deveria subsidiar o formato dos projetos a ele encaminhados via as instâncias institucionais envolvidas, reconhecendo-se para sua homologação, os que propusessem o desenvolvimento das denominadas habilidades básicas, as habilidades específicas ou as habilidades de gestão com o foco na empregabilidade.

Até 1999, o governo entendia a educação profissional como complementar à educação básica, ao mesmo tempo em que, paralelamente, seriam oferecidas as oportunidades de qualificação profissional para crescentes parcelas da PEA na perspectiva desenhada pelo Planfor ou seja, via cursos de curta duração dirigidos a setores específicos, tendo em vista o disposto no parágrafo anterior. No entanto, apesar de a Resolução Codefat n.º 194 de 23/09/98, em seu artigo 4º garantir a elevação da escolaridade, após o estabelecimento das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico - Parecer n.º 16/99, de 05/10/99 - MEC/CNE - a tensão entre a CNM/CUT e governo aumentou, na medida em que o Parecer 16/99 não mais facultava catalisar os recursos dos planos estaduais e das parcerias (Domingues, 2000).

O governo, a partir da publicação do Guia Planfor 2000, não se dispôs mais a oferecer a elevação de escolaridade, o que prejudicou

diretamente os projetos desenvolvidos pela CNM/CUT em termos de financiamento e viabilização, exigindo de seus propositores além de habilidade política, a firme posição na defesa de seus princípios político-pedagógicos.

Conforme já referido anteriormente, assim como o Programa Integrar, um conjunto de programas considerados como políticas ativas de emprego têm sua fonte de recursos permanentes no FAT, independentemente do orçamento da União. Embora alguns estudos (Posthuma, 1999; Oliveira, 1998), indiquem a inoperância do Planfor como instrumento de política pública de emprego, por conta da ausência de relacionamento com outras políticas - o necessário crescimento econômico, a geração de emprego, a definição difusa das responsabilidades entre a união, estados e municípios, a educação, a reorganização das pesquisas entre emprego, desemprego, mercado de trabalho - a formação profissional implantada pelo Planfor continuará tendo como foco a empregabilidade, apesar de distante tanto da proposição de organização da produção em bases contínuas e flexíveis (Fidalgo & Machado, 2000) quanto das necessidades sociais de libertar o encarceramento do trabalho pelas perspectivas do capital.

Sucintamente, pode-se apontar algumas das tensões e desafios que envolvem a presença da CNM/CUT no campo da formação profissional, apontados por estudos acadêmicos ou por sindicalistas da CNM e da CUT:

- 1) Desarticulação da qualificação profissional implementada pelo Planfor e a executada de forma descentralizada pelas Secretarias Estaduais de Trabalho através das parcerias com Centrais Sindicais entre outros;
- 2) Ênfase nos conhecimentos específicos de uma determinada ocupação, tensionando o Programa Integrar por atribuir muita importância à articulação entre formação geral e formação profissional;

- 3) Dissenso quanto às noções de qualificação profissional e certificação ocupacional/modelo de competências profissionais entre o governo e a CNM/CUT;
- 4) Uma certa fragilidade e despreparo de alguns representantes sindicais para lidarem com situações que por inúmeras vezes exigem deles certos conhecimentos técnicos e suportes políticos por parte das entidades que representam (Veras, s/d);
- 5) A existência de um conjunto, mesmo que minoritário, de sindicalistas na CNM e na CUT que discordam das práticas de formação profissional desenvolvidas pela Confederação e pela Central (Veras, s/d; Colbari, Nascimento e Cruz, 2000; Tumolo, 1998);
- 6) Excessiva burocracia no trâmite institucional e na documentação requisitada à equipe pedagógica do núcleo, à coordenação do Programa Integrar, à Confederação/Central; (Colbari, 2000; Instrutor do núcleo de Ribeirão Pires 2001; Nascimento s/d.).
- 7) A necessidade de se formatar a proposta do Programa às habilidades básicas (relacionadas à educação geral), às habilidades específicas (definidas como atitudes, conhecimentos técnicos e competências demandadas por ocupações no mercado de trabalho), e às habilidades de gestão (compreendidas como competências de autogestão, associativas e de empreendimento), mesmo que pautadas por princípios e concepção metodológica diferenciados da ótica governamental, o que torna muito difícil essa separação;
- 8) Para o governo, foi a noção de competências pautada pelo saber, saber-fazer e saber-ser que estruturou a organização das ações e cursos do Planfor, devendo as matrículas dos alunos serem realizadas "*segundo habilidades ofertadas nos cursos*" (Planfor, 1995/98) com organização modular;

- 9) Cortes fiscais das disponibilidades dos recursos apesar da programação plurianual (Fidalgo, 1999), o que já acarretou interrupção¹⁴ no Programa Integrar durante sua execução como foi o caso do núcleo de Ribeirão Pires no ano de 1999;
- 10) Dificuldades relacionadas à prática do diálogo que se estabelece nos espaços de gestão distribuídos em dois mil, cento e vinte e seis comissões municipais de emprego, envolvendo aproximadamente vinte e cinco mil representantes de trabalhadores, empresários e governo. (Sochacziwski, et alii, 2000; Tomaz Jr., 2000).
- 11) Disputa entre os atores (trabalhadores e empresários) de diferentes matizes ideológicos pelos recursos financeiros e no terreno da hegemonia.

Pode-se, portanto, compreender porque as seguintes recomendações fizeram parte do relatório final da pesquisa elaborada pela UNITRABALHO, quanto à eficácia do Plano Estadual de Qualificação Profissional de São Paulo no período de julho de 1997 a março de 1998, como programa específico e parte de uma política pública de geração de renda e emprego:

- articulação a outras políticas públicas que possibilitem o acesso a bons empregos e aumentem a geração de renda;
- alterar mudanças na estratégia de implementação do PEQ, para que trabalhadores de baixa escolaridade tenham acesso aos cursos de qualificação;

¹⁴ Segundo Castro & Macedo (1997), desde a instituição do Fundo Social de Emergência e do Fundo de Estabilidade Fiscal, o governo vem impondo déficits ao FAT, minimizando o alcance de suas políticas e privilegiando os gastos financeiros em prejuízo da área social.

- realização de cursos que coloquem mais ênfase nas habilidades básicas (formação geral) e que possam oferecer certificados de escolaridade;
- necessidade de uma pesquisa aprofundada para se ter a efetividade social do PEQ, que respeite os aspectos teórico-metodológicos das propostas desenvolvidas pelas instituições contratadas.

Portanto, a ótica governamental anunciada para a educação, e particularmente para a educação profissional, dissipa qualquer dúvida de sua natureza, na medida em que espelha a outra face de uma sociedade que se nega a transformações estruturais (Frigotto, 1998).

1.3 O Programa Integrar: a formação profissional da CNM/CUT

Diante de um cenário de profundas transformações aceleradas a partir da década de 90, os sindicatos vêm se defrontando com o desafio de buscar novas formas de atuação.

É inegável que o aumento do desemprego, aliado a um ambiente desfavorável, tenha motivado a alteração da ação sindical, mesmo a cutista, em relação aos caminhos mais combativos experimentados no anos 80.

No entanto, se o desemprego teve peso significativo na reconfiguração da agenda sindical, ele não pode ser reduzido ao único responsável por essa mudança, como procuramos discutir em breves considerações nas páginas anteriores deste capítulo.

A despeito das divergências entre as Centrais Sindicais, todas, genericamente, tendem a confluir para a negociação - elemento presente na condução das políticas de emprego assumidas pelo Estado brasileiro - enquanto instrumento de regulação do mercado e das relações de trabalho. Contudo, embora a Educação esteja na pauta sindical, há diferenças quanto à concepção e aos fins da ação educacional, que se revelam através das propostas políticas e das perspectivas de transformação social defendidas em cada uma delas. Além disso, apesar de a formação profissional não se constituir em novidade em muitos sindicatos, como o Sindicato dos Metalúrgicos do ABC ou o Sindicato dos Bancários, seu atual modelo, ancorado na pactuação, no monitoramento, e o envolvimento de empresas, trabalhadores, governo e organizações não governamentais (Pochmann, 1998b), ao mesmo tempo em que é saudado pelo seu ineditismo, provoca acalorado debate, tanto na Academia quanto entre as diferentes correntes ou tendências presentes na Confederação Nacional dos Metalúrgicos e na Central Única dos Trabalhadores.

Evidencia-se também, que entre empresários, governo e trabalhadores, há sentido muito diverso acerca das possíveis mudanças

que deveriam fazer parte de uma agenda de consenso¹⁵ para a formação profissional.

Em termos de políticas públicas voltadas para os desempregados, só a partir de 1993 passou a existir o programa de requalificação desenvolvido pelo Serviço Nacional do Emprego (SINE),¹⁶ com os recursos do FAT (Moraes, s/d)¹⁷. Sua principal finalidade, à época de sua criação, era promover a intermediação de mão-de-obra, implantando agências e serviços de colocação em todos os estados da federação. Pretendia também o desenvolvimento de ações relacionadas à sua finalidade principal:

organizar um sistema de informações sobre o mercado de trabalho, identificar o trabalhador por meio da Carteira de Trabalho e Previdência Social e fornecer subsídios aos sistemas educacional e de formação de mão-de-obra para a elaboração de suas programações (MTE, 2001).

Até 1993, a monopolização do ensino profissional pelos sistemas " S " (SENAI, SENAC, SESI, SESC), a ausência de alternativas públicas de formação profissional que não apresentassem caráter fragmentário, com foco exclusivamente num mercado de trabalho abstrato, assim como a pouca participação dos sindicatos na formação e qualificação profissional no início dos anos 90, teriam impossibilitado a reversão das práticas de formação ofertadas aos trabalhadores pela SEFOR/MTE, baseada na

¹⁵ Na visão da CUT, a atual rede de formação profissional proposta pelo MTE, não contempla os interesses dos trabalhadores. No seu entendimento, deveriam ser priorizados os Centros Públicos de Formação Profissional a que nos referimos anteriormente, articulados ao sistema público de ensino, o que eliminaria a oferta de cursos de curta duração.

¹⁶ O SINE - Serviço Nacional de Emprego - foi instituído pelo Decreto n.º 76.403, de 08/10/75 e tem como Coordenador e Supervisor o Ministério do Trabalho, por intermédio da Secretaria de Políticas de Emprego e Salário. A Lei n.º 8019, de 11/04/90, alterou o Decreto anterior. (...) A partir da criação do Programa do Seguro-Desemprego [art. 239 da Constituição Federal de 1988], passou-se a entender por SINE a rede de atendimento em que as ações desse Programa são executadas (...). As ações do Programa do Seguro-Desemprego serão executadas, prioritariamente, em articulação com os estados e municípios, por intermédio do SINE. (...) Estas podem ser resumidas da seguinte forma: a) Seguro-Desemprego, b) Intermediação da mão-de-obra, c) Apoio ao Programa de Geração de Emprego e Renda" (Sistema Nacional de Emprego, www.mte.gov.br, em 26/08/01).

organização de cursos isolados, dispersos, de curta duração, que visariam a adequação dos trabalhadores aos ditames do mercado (Moraes, s/d).

As Resoluções aprovadas pela CUT, e em particular, o texto da Direção Nacional encaminhado ao VI CONCUT - Congresso Nacional da CUT, em 1995, apresentavam e propunham:

continuar fortalecendo sua [ação sindical] (...) nas Comissões de Emprego, procurando nortear-se por políticas alternativas de desenvolvimento nacional e regional;

Articular nacionalmente sua participação no Programa de Capacitação de Dirigentes e Assessores;

Definir uma política de captação de recursos públicos (principalmente do FAT) para o desenvolvimento de projetos de Formação Profissional por parte de suas instâncias verticais e horizontais;

Capacitar e subsidiar representantes cutistas nesses espaços (desenvolvendo estratégias e instrumentos para isso);

Realizar um levantamento dos fundos públicos destinados à questão da Formação Profissional, com gestão empresarial e desenvolver uma campanha de denúncia pública (CUT, 1997, apud Manfredi, 1998, p. 4).¹⁸

A proposta de formação profissional da CUT, no entanto, segundo a Central, não buscava substituir o Estado ou os patrões no que se refere à qualificação do trabalhador, mas intervir em condições técnicas adequadas para qualificá-lo e para fazer o debate necessário acerca do tema. Para tal, foram indicadas as seguintes diretrizes: ter como horizonte a organização e a conscientização dos trabalhadores; realizar a qualificação na perspectiva do trabalhador cidadão, e garantir cursos de boa qualidade. Esperava-se, com isso, ampliar a organização da categoria, atingir setores qualificados nos sindicatos e fazer a disputa ideológica nos locais de trabalho (CUT, apud Manfredi, 1998).

¹⁷ Cf.: Trabalho e Formação Profissional - Programa Integrar: um ponto de partida. Cadernos do Núcleo Temático, n.º 2, CUT - Rede Nacional de Formação, s/d.

¹⁸ Cf.: <http://www.cedes.unicamp.br/pesquisa/artigos/MANFREDI> em 20/10/01.

Nessa contextualidade adversa a ação sindical da CNM/CUT, buscou, a partir das resoluções aprovadas no 3º Congresso Nacional dos Metalúrgicos, realizado em agosto de 1995 em Águas de Lindóia, São Paulo, criar o "Programa Integrar" de formação e requalificação para o trabalho, com o objetivo declarado de "*desenvolver e planejar a formação profissional e resgatar as relações entre sindicato e trabalhadores desempregados*" (CNM/CUT, 1998a, p.13).

Através desse Projeto, inserido na institucionalidade do Planfor, a CNM/CUT, além de responder concretamente à demanda de formação profissional para sua base, viabilizou uma nova fonte de financiamento para a Central, através dos recursos advindos do FAT.

Apesar de o Programa Integrar ter se concentrado em cursos de formação profissional para metalúrgicos desempregados, com certificação do Ensino Fundamental, e inicialmente ter sido desenvolvido para o Estado de São Paulo, em pouco tempo estendeu-se em nível nacional, abarcando público alvo diferenciado.

O Programa Integrar, implantado a partir de 1996 pela Confederação, pretende ser uma das alternativas à formação profissional dos trabalhadores metalúrgicos e fortalecer as relações entre o sindicato e os trabalhadores desempregados.

A formulação do Projeto teve sua origem imediata nas transformações pelas quais passa o sistema capitalista, e consequentemente o mundo do trabalho. Porém, tal como defendido no VI CONCUT - Congresso da Central Única dos Trabalhadores - não visaria ao adestramento técnico-profissional, mas à construção de uma proposta que contemplasse as reivindicações dos trabalhadores, não sua conformação aos interesses do capital (Maia, 1999). O desafio seria o de superar a atual política de qualificação e requalificação orientada pela Secretaria de Formação Profissional do MTE (SEFOR), baseada na organização de cursos isolados, dispersos, de curta duração, fragmentados, em que o

principal escopo é a adaptabilidade dos trabalhadores a um abstrato mercado de trabalho. O Integrar teria sido, então, construído a partir das experiências de formação sindical acumuladas no meio cutista e a partir das expectativas do seu público alvo - trabalhadores desempregados - identificadas através de entrevistas, tendo sido então, formuladas as seguintes premissas que passaram a orientar sua criação:

1. É dever do Estado garantir educação pública de qualidade;
2. Os recursos públicos, além de serem utilizados de forma honesta, devem ser direcionados para ações que venham ao encontro dos interesses dos trabalhadores;
3. O desemprego é uma questão político-econômica, fruto do atual modelo de desenvolvimento e não um problema pessoal ou de falta de formação;
4. Articulação entre formação/ação/construção da cidadania e o fortalecimento do movimento sindical;
5. Articulação da formação profissional com a certificação de primeiro grau;
6. Resgate e valorização do saber do trabalhador;
7. Formação Profissional não restrita ao domínio da máquina;
8. Formação desenvolvida de maneira interdisciplinar, articulada por um eixo condutor;
9. O trabalhador como ser integral;
10. Um projeto baseado nesses pressupostos deve ser entendido como algo em construção e que sofre limites impostos pelos métodos tradicionais de formação (...) (CNM/CUT, 1998a).

Segundo Domingues (2000), o Programa Integrar foi gestado quando a diretoria do SINE em São Paulo procurou a CUT, incentivando-a a participar, como a Força Sindical, com projetos para a formação

profissionais financiados pelo próprio SINE. Com a institucionalização do Planfor, a SEFOR também teria incentivado a CUT Nacional a apresentar projetos, *"procurando fugir de uma desconfortável situação de favorecimento para com as outras centrais"* (Domingues, 2000, p. 61). Ainda no entendimento de Domingues,

como as centrais sindicais no Brasil disputam a hegemonia sobre a representatividade dos trabalhadores, a participação da CUT certamente daria maior legitimidade às políticas desenvolvidas via SINE (id., p. 61).

Em 1994, a direção da CNM/CUT desenvolveu um Projeto de Matemática de curta duração e nos moldes dos cursos realizados pelo SENAI. Ao realizar a avaliação dessa experiência, a CNM estabeleceu que não utilizaria como modelo metodologias e objetivos do SENAI, por seu caráter estritamente instrumental e tão duramente criticado pela CUT. Foi a partir daí, pensado

um projeto de maior abrangência, no qual o desenvolvimento de uma metodologia própria era tido com um fator fundamental para a diferenciação dos cursos desenvolvidos pelo patronato (...). O Programa Integrar teria como princípio a cidadania ativa, debatida nos cursos e vivência nas oficinas pedagógicas envolvendo a comunidade local, voltada ao desenvolvimento de alternativas ao desemprego e intervenção dos trabalhadores nas políticas públicas (Domingues, 2000, p. 67).

Como a constituição de um Programa não seria uma tarefa isolada, a Confederação Metalúrgica buscou conveniar-se a instituições como a PUC/SP, a COPPE/UFRJ, a ETEFSP e o DIEESE com o propósito de construir uma política pública de formação profissional, geração de emprego e renda, de combate à exclusão e ao desemprego.

A PUC/SP, através de três docentes assessorou o Projeto em seus aspectos pedagógicos. A COPPE/UFRJ desenvolveu o sistema de avaliação e ofereceu assessoria na área de informática

(CNM/UNITRABALHO, (1999). Os sindicalistas encarregaram-se da divulgação, inscrições, matrículas dos alunos e da infra-estrutura material para seu funcionamento. Parte dessa infra-estrutura foi assumida por Prefeituras, Igrejas e entidades que passaram a ampliar a rede privada de formação profissional sob a institucionalidade do PLANFOR.

A parceria com a Escola Técnica Federal de São Paulo, possibilitou a emissão do Certificado de conclusão do Ensino Fundamental, amparado pela Portaria Ministerial n.º 64 de 14/04/1997.

Em sua primeira fase (1996), foram implantados em São Paulo 12 núcleos do Integrar distribuídos nas seguintes cidades: São Paulo – Capital: Zona Leste e Zona Sul; São Bernardo do Campo, Santo André, Diadema, Mauá, São José dos Campos, Santos, Cubatão, Sorocaba, Salto e Matão.

Em 1997, o Integrar expandiu-se no Estado de São Paulo, pelas cidades de Cajamar, Pindamonhangaba, Caçapava, Taubaté, Itu, Bauru e Ribeirão Pires. Criaram-se outros núcleos em Diadema, Salto, Sorocaba e Matão. Ainda em 1997, o Programa foi implantado nos Estados do Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. Em 1998, no Pará, Santa Catarina e Paraná. Em 1999, foi a vez de implantá-lo no Amazonas. Oficinas Pedagógicas realizaram-se nos Estados de Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia.

Através do Programa, mais de quatro mil trabalhadores e desempregados receberam a Certificação do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo entre os anos de 1998 e 1999.

Cada um dos 23 núcleos, distribuídos em dezenove cidades paulistas, tinha gastos mensais de R\$ 5.667,20 aproximadamente,¹⁸ atendendo, em média, a cerca de sessenta trabalhadores por núcleo.

¹⁸ Conforme ofício protocolado na Prefeitura Municipal de Ribeirão Pires no dia 06/11/99 pela CNM/CUT.

No Plano Pedagógico, optou-se por manter dois professores na sala de aula, ficando as áreas técnicas do currículo – Reestruturação Produtiva, Matemática Aplicada, Controle de Medidas e Leitura e Interpretação de Desenho ou Informática sob a responsabilidade de instrutores, geralmente metalúrgicos desempregados e com no mínimo 10 anos de trabalho em empresa. As áreas de formação geral – Língua Portuguesa, Inglês, Geografia, História, Física, Biologia e Matemática - ficaram sob a responsabilidade de professores habilitados em nível superior, com experiência na rede de ensino e preferencialmente atuantes em movimentos populares ou sindicais. A devida articulação curricular e o acompanhamento pedagógico couberam à Orientação Pedagógica, mais tarde denominada Assistência Pedagógica.

Todos os professores e instrutores passaram por um período de capacitação de 48 horas no Instituto Cajamar. Em 1997, na PUC/SP, foram realizados vários encontros coordenados pelos docentes disponibilizados pelo convênio PUC/SP – CNM/CUT, antes da atuação do corpo docente nos seus respectivos núcleos.

O Programa foi estruturado em 14 módulos, totalizando 700 horas a serem cumpridas a princípio em 10 meses, com carga horária diária de 3 horas. A divisão do Curso em módulos foi pensada para facilitar o retorno de alunos que, por algum motivo, precisassem dele se afastar.

Os textos e materiais didáticos receberam a denominação de "Cadernos Curriculares". O programa de Reestruturação Produtiva define-se como o *core* do currículo, em torno do qual as demais áreas transitam e se articulam através de um trabalho interdisciplinar.¹⁹

O conjunto de saberes, entre os quais a História, a Geografia, a Matemática, as Ciências Físicas e Biológicas e os chamados "conteúdos técnicos" presentes no material didático do Programa, bem como a metodologia por ele utilizada, se propunham a promover a reflexão, a

¹⁹ Nota-se como, sob outras formas, são utilizadas duas proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Técnico: a modularização e a interdisciplinaridade.

discussão crítica e o desvendamento da função e posição que os trabalhadores desempregados ocupam na sociedade capitalista, à ação política possível via sindicato, além de garantir uma estrutura curricular capaz de propiciar um desenvolvimento das habilidades de pensar, comunicar, analisar e elaborar (CNM/CUT, 1997).

O trabalho em grupo foi pensado tendo em vista "o 'dentro' e o 'fora' da sala de aula, tentando recuperar e valorizar o saber tácito do trabalhador". A avaliação do aluno foi concebida "como um processo contínuo e cumulativo" (Mascellani, 1999, p. 227).

As Oficinas Pedagógicas foram estruturadas para oferecer novas situações de aprendizagem extensivas às instituições da comunidade. Foram planejados conferências, exibição de filmes, debates sobre projetos alternativos de emprego e renda, com a finalidade de discutir o modelo econômico neoliberal, entre outros temas da atualidade. A programação incluía também visitas a exposições, museus, bibliotecas, órgãos públicos, etc.

Os Laboratórios

[foram planejados como] situações intra-escolares e interclasses com a presença de todos os alunos. Ao concluírem o estudo de um tema, [geralmente tratava-se] (...) de um assunto com ligação dos conteúdos estudados nas áreas, ou então, sugerido a partir dos interesses dos trabalhadores, realiza[va]-se o trabalho interclasses, propiciando o estudo de questões suscitadas na primeira parte do trabalho (Mascellani, (op. cit., 226).

A partir de 1997, o Programa constituiu-se em uma obra orientada por três eixos: ação sindical, cidadania e formação/requalificação profissional, tendo por objetivos: "a articulação entre a formação/ação/construção da cidadania/ fortalecimento do movimento sindical proposta pela CNM/CUT" (CNM/CUT, 1998a, p.15). Para tal, o

Quadro A
Programa Integrar - Estrutura Curricular - 1996

Módulos	Carga Horária
Matemática I	60 h.
Matemática II	60 h.
Matemática III	60 h.
Reestruturação Industrial I	60 h.
Reestruturação Industrial II	60 h.
Informática - Teoria	40 h.
Informática - Oficina I	30 h.
Informática - Oficina II	30 h.
Informática - Oficina III	30 h.
Informática - Oficina IV	30 h.
Leitura e Interpretação de Desenho I	60 h.
Leitura e Interpretação de Desenho II	60 h.
Controle de Medidas I	60 h.
Controle de Medidas II	60 h.

Fonte: CNM/CUT, 1997.

Elaboração: a autora.

A Reestruturação Produtiva, tomada como elemento central do currículo, deveria ter seu conteúdo relacionado com os de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Química, Física, Biologia e Inglês, de acordo com o conteúdo abordado. Nas áreas técnicas, os conhecimentos da cultura geral se articulariam de maneira a integrar os conceitos empregados. Os conteúdos dos módulos de cultura geral seriam referenciados nos saberes constantes no curso do Ensino Fundamental. A Matemática consta como conhecimento técnico ao mesmo tempo em que é incluída como conhecimento geral.

O professor e o instrutor do núcleo tinham a função de criar oportunidades para a aprendizagem dos conhecimentos gerais e da qualificação técnica durante as 700 horas do curso, redistribuídas através de 3 horas e meia de carga diária. À época, as oficinas de informática eram realizadas fora do horário de aula e através de oficina volante que se deslocava para determinado núcleo, conforme uma programação pré-estabelecida.

Dentre as atividades planejadas com os alunos-trabalhadores, eram previstas atividades sócio-culturais que lhes oferecessem a oportunidade de entrar em contato com o funcionamento de diversas empresas, órgãos públicos, entidades da Sociedade Civil, diversificados espaços da cidade, participar de eventos culturais e de alternativas empregadas para a geração de emprego e renda. Esse conjunto de atividades recebeu no Programa as denominações de Laboratório Pedagógico e Laboratório Pedagógico para o Desenvolvimento Sustentável, quando se tratava de ações visando a geração de trabalho, emprego e renda, numa ótica solidária e de desenvolvimento sustentável.

Ambas as oficinas, enquanto *locus* educativo, tinham como objetivos integrar os educandos na sociedade, analisar alternativas de desenvolvimento, instrumentalizar os educandos para identificação e conquista de recursos disponíveis para tal, capacitá-los para o aprendizado de métodos e gestão, criar condições mais propícias de aprendizagem e incentivar a formação da cidadania, capacitando-os para o exercício pleno de seus direitos.

Segundo Mascellani (1999), tendo em vista os resultados da avaliação do Programa, realizada após um ano de seu funcionamento, foram realizadas as seguintes reformulações curriculares:

Quadro B
Programa Integrar - Reformulação Curricular 1998

Core-curriculum	Áreas do Conhecimento
	Trabalho e Tecnologia
Reestruturação Produtiva	Matemática
	Informática
	Leitura e Interpretação de Desenho
	Gestão e Planejamento

Fonte: Domingues, 2000, p. 104.

Para a autora, a alteração curricular pretendia suprir as dificuldades apontadas durante a avaliação do Programa ao término do trabalho até então realizado (1998). Buscava-se reduzir o caráter fragmentário do conhecimento constante dos primeiros cadernos curriculares.

A Reestruturação Produtiva, apesar de continuar como o *core-curriculum*, deixaria de ser área de conhecimento, cedendo lugar a Trabalho e Tecnologia. A área de Controle de medidas também foi substituída pela de Gestão e Planejamento, sendo considerada em maior sintonia com as mudanças requeridas pelo mundo do trabalho. Disseminada por todo o currículo, a reestruturação produtiva deveria articular-se com todas as áreas do conhecimento por meio de uma *questão desencadeadora*. Tal procedimento, no entender da CNM/CUT, atribuiria maior homogeneidade ao trabalho desenvolvido pelos diferentes núcleos, permitindo maior integração de todas as áreas, sejam as tidas como técnicas, sejam as de conhecimento geral (CNM/CUT, 1998b).

Para Domingues (2000, op. cit., p.107), essa estrutura curricular poderia evidenciar por parte de seus elaboradores uma *"tentativa de explicitar um pressuposto do Integrar: articular o saber técnico com o saber geral, consignando o saber técnico como tecnologia e o saber geral como relações sociais"*.

No entanto, mesmo sem discordar de Domingues, Mascellani (1999) entendia que a estrutura curricular reformulada poderia ter sido mais profunda se os dirigentes da CNM/CUT e as orientadoras pedagógicas não tivessem apresentado, provavelmente, um dos seguintes receios: a) de que a reformulação proposta no Quadro abaixo não fosse compreendida pelos alunos, ou de que b) pudesse causar estranheza a utilização de uma nomenclatura "não técnica", possivelmente esperada pela Secretaria Estadual do Trabalho e Relações de Emprego (SERT).

Quadro C

Programa Integrar Proposta Curricular não aprovada -1998 -

TRABALHO			
REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA			
Ciência e Tecnologia	Arte e Comunicação	Informática	Planejamento e Gestão

Fonte: Mascellani, 1999, p. 224.

Segundo a autora, os conteúdos de cultura geral estariam em melhor correspondência com as áreas técnicas. Por exemplo, na área de Ciência e Tecnologia, haveria maior conteúdo de Ciências Físicas e Biológicas, enquanto em Comunicação e Arte, conteúdos de História, Geografia, Literatura, Desenho, História da Arte e a parte teórica de Informática. Dessa maneira, esperava-se que nenhuma área seria apenas técnica ou de cultura geral, favorecendo a discussão de conceitos e conteúdos pertencentes a todas as áreas.

É evidente que a divergência quanto à melhor reestruturação curricular não era fruto apenas de nomenclaturas diferenciadas entre as duas estruturas curriculares. Na verdade,

(...) a organização do saber escolar manifesta nos currículos (...), nas matérias de ensino, é determinada por condições e finalidades sociais e envolve aspectos ligados ao sujeito que aprende, ao objeto a ser aprendido/ensinado, e ao trabalho pedagógico necessário para que se realize a aprendizagem, segundo as finalidades mais amplas da sociedade" (Saviani, 2000, p.143), e as específicas do local onde se realiza a ação educativa.

É razoável supor que a disputa pela hegemonia desta ou daquela forma de se oferecer a educação aos trabalhadores reflete os fundamentos, os objetivos e os fins a que se destina, o que, provavelmente, acabou acirrando o embate pelo espaço ocupado por uma ou outra corrente ou tendência, sempre de acordo com determinada leitura que se faz de uma dada realidade.

Com a preocupação de resgatar o saber acumulado do trabalhador, a participação dos alunos foi sempre incentivada. A partir de questões problematizadoras estimulava-se a discussão em grupo, redistribuindo-se responsabilidades entre todos quanto à pesquisa dos temas elencados, para melhor compreensão e socialização do conhecimento, através de sínteses orais ou escritas ao final de cada unidade.

Além das habilidades cognitivas, permeiam o Currículo os conteúdos e a metodologia, o desenvolvimento de valores e atitudes como: solidariedade, respeito à diversidade, autonomia de pensamento, colaboração e cooperação, consciência crítica, iniciativa e diálogo (Mascellani, 1999 e Domingues, 2000).

Os conceitos como Tempo, Espaço, Trabalho, Natureza, Cultura, Cidadania, Sociedade e Transformação deveriam unificar as diferentes áreas curriculares dando-lhes unicidade, ao mesmo tempo em que não deveria ser desconsiderada a especificidade de cada uma delas, completando a interdisciplinaridade pela consolidação do debate via Laboratórios e Oficinas Pedagógicas.