

**EDUCAÇÃO, TRABALHO E A MUTAÇÃO DO
SINDICALISMO: estudo do Programa Integrar de Qualificação
Profissional da CNM/CUT no Estado de Pernambuco**

SANDRA REGINA PAZ DA SILVA

**EDUCAÇÃO, TRABALHO E A MUTAÇÃO DO
SINDICALISMO: estudo do Programa Integrar de Qualificação
Profissional da CNM/CUT no Estado de Pernambuco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado – da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ramon de Oliveira.

RECIFE

2003

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

**EDUCAÇÃO, TRABALHO E A MUTAÇÃO DO
SINDICALISMO: estudo do Programa Integrar de Qualificação
Profissional da CNM/CUT no Estado de Pernambuco**

SANDRA REGINA PAZ DA SILVA

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ramon de Oliveira
1º Examinador/Presidente

Profª Drª Maria Aparecida Ciavatta Pantoja Franco
2º Examinador

Prof. Dr. Roberto Véras de Oliveira
3º Examinador

Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes
4º Examinador

RECIFE, 22 de agosto de 2003

DEDICATÓRIA

À minha avó Maria da Paz, exemplo de luta e humanidade!

A ela, que me ensinou a enfrentar os desafios da vida com alegria e simplicidade, o meu amor e a minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

São muitos. Porém, há aqueles que são imprescindíveis:

A Deus,

pela energia cósmica que me impulsionou e se fez presente em toda a realização deste trabalho.

A Ciro,

meu companheiro e amigo de todas as horas, quem primeiro descobriu em mim um potencial que até eu mesma desconhecia, meu muito obrigada, pelo carinho, estímulo, disponibilidade e valiosíssimas contribuições.

Ao meu orientador e amigo muito querido, Professor Ramon de Oliveira

pela paciência, atenção e críticas no processo de construção deste trabalho, toda a minha estima e admiração.

Às minhas queridas amigas do Centro de Cidadania Umbu-Ganzá, Bianca, Cleide e Kátia, e da Legião Assistencial do Recife, Márcia, Margarida e Jeanne,

pela amizade sincera, afeto, confiança no meu trabalho, estímulo e disponibilidade para compartilhar minhas alegrias e tristezas. Palavras jamais expressarão como é bom compartilhar com vocês a vida, os sonhos e as esperanças de um mundo melhor e mais justo.

Aos professores, Alfredo Gomes e Geraldo Barroso

o meu agradecimento especial pelas contribuições no momento da qualificação do projeto.

À professora Rosilda Arruda,

meu reconhecimento e gratidão pelas aulas inesquecíveis no curso de mestrado.

Ao mestre Daniel Rodrigues,

Meu professor desde a graduação... quem primeiro me fez entender as nuances históricas e as contradições sociais... quem me concedeu o privilegio de realizar o estágio de docência sob a sua orientação... Por tudo, o meu muito obrigada.

Aos professores,

Ferdinand Röhr, Jose Policarpo Júnior, Márcia Ângela Aguiar, Alfredo Gomes, Janete Lins e Lícia Maia, pelas contribuições enriquecedoras em toda a trajetória do mestrado.

Aos meus colegas e companheiros(as) de turma, com quem compartilhei os

conhecimentos, as dúvidas, os questionamentos, os risos e as alegrias.

Como foi boa essa cumplicidade! Meu agradecimento especial a Alexsandra, minha companheira fiel do mestrado.

A todos da secretaria do Mestrado, Nevinha, Alda e Marquinhos,

pela atenção dispensada em toda a trajetória no curso de mestrado.

Aos professores e coordenadores do Programa Integrar de Pernambuco,

parabenizando-lhes pelo trabalho desenvolvido com dedicação e compromisso para com os trabalhadores brasileiros, agradeço-lhes por terem possibilitado a realização das entrevistas, com destaque para Nilsa

Lira e Poliana Magalhães, exemplos de compromisso com o Programa Integrar.

À comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES),
pelo financiamento deste trabalho, no período de um ano, e pela oferta de
oportunidades para participar de eventos científicos que me permitiram
ampliar os horizontes e concretizar este trabalho.

SIGLAS

BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CEPAL	- Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CINTEFOR	- Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional
CNM	- Confederação Nacional dos Metalúrgicos
CODEFAT	- Conselho de Deliberação FAT
CONCUT	- Congresso Nacional da CUT
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
FAT	- Fundo de Amparo ao Trabalhador
FS	- Força Sindical
FMI	- Fundo Monetário Internacional
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDSS	- Laboratório de Desenvolvimento Social Sustentável
ONG	- Organização Não Governamental
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
MAPP	- Método Altadir de Planificação Popular
MEC	- Ministério da Educação e do Desporto
MTE	- Ministério do Trabalho e Emprego
MTB	- Ministério do Trabalho
PE	- Pernambuco
PEA	- População Economicamente Ativa
PEQ	- Programa Estadual de Qualificação Profissional
PID	- Programa Integrar de Desenvolvimento

PIE	- Programa Integrar para Empregados
PIFD	- Programa Integrar de Formação de Dirigentes
PLANFOR	- Plano Nacional de Qualificação Profissional
SESC	- Serviço Social do Comércio
SESI	- Serviço Social da Indústria
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAR	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	- Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SINE	- Sistema Nacional de Emprego

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS

FIGURA 1	- Reestruturação Produtiva como eixo norteador do Currículo do Programa Integrar de Qualificação Profissional.....	87
GRÁFICOS 1	- Diminuição do índice de grevistas.....	54
GRÁFICOS 2	- Diminuição do índice de greves.....	54
TABELA 1	- Recursos do FAT transferidos às Centrais Sindicais e Sindicatos de Trabalhadores para Qualificação Profissional.....	47
TABELA 2	- Recursos do FAT transferidos a entidades públicas e privadas para ações de Qualificação Profissional	48
TABELA 3	Distribuição dos recursos do FAT por percentuais investidos em Qualificação Profissional, segundo grupo de entidades executoras.....	50
TABELA 4	- Desenho do Quadro Curricular do Programa Integrar de Qualificação Profissional.....	89
TABELA 5	- Distribuição dos Alunos por Municípios da Região Metropolitana (2001).....	127

SUMÁRIO

DEDICATORIA

AGRADECIMENTOS

SIGLAS

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS

SUMARIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....	15
1 - Considerações metodológicas.....	23
2 - Da estrutura e organização do estudo.....	29
CAPITULO 1 - TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO: Repercussões na Qualificação Profissional e no Movimento Sindical.....	31
1.1 - Reestruturação produtiva e as demandas de qualificação profissional.....	32
1.2 - A nova institucionalidade da educação profissional brasileira.....	36
1.3 - A crise do sindicalismo contemporâneo.....	53
CAPÍTULO 2 - O MOVIMENTO SINDICAL CUTISTA E A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.....	59
2.1 - A qualificação profissional na agenda sindical.....	60
2.2 - CUT: concepções e propostas de qualificação profissional.....	63
2.3 - Estratégias de intervenção sindical: o Programa Integrar.....	72
2.4 - Pressupostos metodológicos do Programa Integrar – PID.....	77
CAPÍTULO 3 A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA CNM/CUT – PROGRAMA INTEGRAR	84
3.1 - A proposta político-pedagógica.....	85
3.1.1 - A organização e a concepção de currículo...	86
3.1.2 - O curso regular.....	89
3.1.3 - Os Cadernos Curriculares.....	90
- 3.1.3.1 - Caderno de Matemática I.....	90
- 3.1.3.2 - Caderno Trabalho e Tecnologia I	98
- 3.1.3.3 - Caderno Gestão e Planejamento I	104

3.1.3.4 - Caderno Leitura e Interpretação de Desenho.....	116
3.1.3.5 - Caderno de Informática.....	121
3.1.4 - As Ações Coletivas.....	122
3.1.4.1 - Os Laboratórios Pedagógicos.....	122
3.1.4.2 - As Oficinas Pedagógicas.....	122
CAPÍTULO 4 - MUTAÇÕES NO MOVIMENTO SINDICAL CUTISTA: a Educação Profissional.....	125
4.1 - Programa Integrar: áreas de abrangência no Estado de Pernambuco.....	126
4.2 - Estrutura organizacional do Programa.....	127
4.3 - As dimensões pedagógicas da mutação do sindicalismo.....	128
4.3.1 - Os conteúdos curriculares do processo formativo do PID.....	128
4.3.2 - A metodologia de trabalho.....	146
4.3.3 - A qualificação profissional.....	156
4.3.4 - Principais desafios enfrentados na execução do Programa.....	157
CAPÍTULO 5 - OS IMPACTOS DO PROGRAMA INTEGRAR DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DA CNM/CUT-PE NA VIDA DOS EGRESSOS.....	160
5.1 - Aquisição de novos conhecimentos e habilidades e sua aplicação na comunidade.....	161
5.2 - Participação em fóruns de caráter interventor em políticas públicas.....	168
5.3 - Consolidação de iniciativas de trabalho e renda.....	170
5.4 - Percepções sobre o curso freqüentado.....	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
ANEXOS.....	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	188
FONTES DOCUMENTAIS.....	197

RESUMO

Este estudo analisa o Programa Integrar de Qualificação Profissional, elaborado e executado pela CNM-CUT, no âmbito do Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR), em parceria com a Secretaria Estadual de Planejamento e Desenvolvimento Social do Estado de Pernambuco, financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador. A metodologia consistiu em um estudo de caso. Utilizamos como procedimento metodológico entrevista semi-estruturada, composta de uma amostra de 11 (onze) sujeitos. Entre outras fontes documentais concentramos este estudo nas resoluções dos principais congressos da CUT e da CNM sobre qualificação profissional, como, também nos livros didáticos produzidos por essas instituições. O processo de investigação revelou que as transformações de base científica tecnológica produziram significativas alterações na qualificação profissional, sendo ela, hoje, predominante no discurso do Estado, dos empresários e das centrais sindicais. A qualificação, que antes era delegada ao empresariado, hoje se estende à ação estratégica do movimento sindical cutista, o qual passou a atuar como um dos principais propositores dessa ação. O Programa Integrar de Qualificação Profissional tem se diferenciado das propostas de qualificação que apenas atendem às exigências mercadológicas de qualificação. Ao final da investigação, chegamos à conclusão de que a formação ministrada tem um caráter político que permite ao cursista desenvolver uma visão ampla e crítica dos processos desencadeados no mundo do trabalho, não reduzindo a qualificação ao aspecto meramente tecnicista, sendo ela integradora da técnica e da política; uma expressão da mutação do sindicalismo cutista.

ABSTRACT

This work analyses the Integrar (Integration) Programme for Professional Qualification created and executed by CNM-CUT, in the realm of the PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação Profissional (National Plan for Professional Qualification) in partnership with the state of Pernambuco's Secretariat for Planning and Social Development in NE Brazil, and financed by the FAT - Worker's Finance Aid Fund. Methodology consisted of a case study, the procedure implemented through a semi-structured interview made by a sample of 11 subjects. The study focused, amongst other document sources, on the resolutions passed at the main CUT and CNM conferences on professional qualification, as well as on the didactical materials produced by these two institutions. The investigation showed that science and technology-based changes produced significant alterations in professional qualification, a trait that predominates in the State's discourse, as well in entrepreneurs' and trade unionism. Qualifying, a task once delegated to the entrepreneur sector today extends to the strategic actions of the CUT trade union movement, which started to act as one of the main proposers of such courses of action. The Integrar (Integration) Programme for Professional Qualification has become differentiated from the alternatives to professional qualification that merely cater for market needs. At the end of research, we came to the conclusion that the course administered has a political character to it that enables those who take it to develop a wider and more critical view of the processes triggered in labour markets, whilst not reducing qualification to a merely technical aspect, but seeing it as integrating element of technique and politics; an expression of the mutating character of CUT's trade unionism.

“[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo...”

(ANTÔNIO GRAMSCI, 1985)

INTRODUÇÃO

A década de 90 foi marcada por profundas mudanças no mundo do trabalho e na vida social. Na esfera econômica a mundialização do capital¹ fez emergir o desemprego estrutural, a precarização da força de trabalho, e provocou a perda de direitos trabalhistas conquistados, historicamente, com muitas lutas, pelos trabalhadores organizados em sindicatos. A mundialização favoreceu, também, a reestruturação produtiva, expandindo ganhos do capital em comparação aos do trabalho, sobretudo com a transição do modelo de acumulação taylorista/fordista para o toyotista, elevando a produtividade.

A reconfiguração das relações entre capital e trabalho, a partir da década de 90, não se limitou ao favorecimento de ganhos de capital. Contribuiu,

¹ A expressão mundialização do capital é a tradução do termo inglês *Globalização*. Segundo Chesnais (1996, p. 17) na sua obra *Mundialização do Capital*, o termo globalização traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta “globais”. Para esse autor, o mesmo vale, na esfera financeira, para as chamadas operações de arbitragem. A integração internacional dos mercados financeiros resulta, sim, da liberalização e desregulamentação que levam à abertura dos mercados nacionais e permite sua interligação em tempo real. Mas, baseia-se, sobretudo, em operações de arbitragem feitas pelos mais importantes e mais internacionalizados gestores de carteiras de ativos, cujo resultado decide a integração ou a exclusão em relação às “benesses das finanças de mercado”. Para Chesnais, basta pouca coisa para que um lugar financeiramente “atraente” deixe de sê-lo em questão de dias e, de certa forma, fuja da órbita da mundialização financeira.

concomitantemente, para o recrudescimento² da pedagogia instrumental, cujo processo de aprendizagem profissional atende às demandas de organização do trabalho, alicerçadas na parcelarização, na fragmentação e na hierarquização do trabalho, conforme funções e qualificações profissionais prescritas, cuja principal característica é a separação entre elaboração e execução do trabalho.

A formação profissional da pedagogia instrumental prioriza princípios individualistas e egocêntricos de aprendizagem e uma formação mais reativa e passiva do que reflexiva. Ela se subordina, com esses princípios, às exigências do mercado de trabalho, definidas pelas tecnologias e pelas necessidades ocupacionais dela decorrentes que, sobretudo, necessitam de trabalhadores que tenham desenvolvido habilidades psicofísicas. Com essas exigências o conceito de competência profissional da pedagogia instrumental valoriza muito pouco a escolaridade. Relevante é o *treinamento* para o exercício ocupacional e a *experiência*, combinados através de exercícios de repetição e de

² Recrudescimento (Recrudescência) – Qualidade de recrudescente. Renovação com maior intensidade (AURÉLIO, 1986, p. 1465). A utilização da terminologia recrudescimento objetiva problematizar o processo de renovação/conservação pelo qual passou a pedagogia instrumental. A emergência do “novo modelo” de acumulação toyotista trouxe em sua essência aspectos mais de continuidade que de ruptura com o antigo modelo. Um dos aspectos fundamentais da continuidade é a manutenção do processo de expropriação da mais-valia, extraída extensivamente pelo prolongamento da jornada de trabalho, com acréscimo em sua dimensão absoluta e de maneira intensiva pelo aumento do ritmo de trabalho em sua dimensão relativa, ou seja, presencia-se uma intensificação do ritmo produtivo dentro do mesmo tempo de trabalho ou, até mesmo, quando esse se reduz. Essa forma de intensificação da exploração do trabalho ocorre quer pelo fato de os operários trabalharem simultaneamente com várias máquinas diversificadas, quer pelo ritmo e velocidade da cadeia produtiva. De modo geral, o toyotismo consegue se apropriar das atividades intelectuais do trabalho, que advêm da maquinaria automatizada e informatizada, aliada à intensificação do ritmo do processo de trabalho, configurando um quadro extremamente positivo para o capital na retomada dos ciclos de acumulação e na recuperação da sua rentabilidade. Nessa ótica, o toyotismo consegue reinaugurar um novo patamar de intensificação do trabalho, combinando, fortemente, formas relativas e absolutas da extração da mais-valia (ANTUNES, 2000, p. 37-56). A pedagogia emergente desse novo modelo busca consolidar formas de aprendizagem mascaradas de inovadoras, mas, em seus fundamentos sustentam os pilares próprios do capitalismo: a exploração do homem pelo homem. Houve portanto, um recrudescimento, uma renovação da pedagogia instrumental para fortalecer, agora com maior intensidade, a dominação do capital sobre o trabalho, mediado pela qualificação profissional. Nos termos em que Franco (2001, p. 132) menciona a mediação *“enquanto processos sociais complexos, com significados diversos, dependendo dos sujeitos e da dinâmica dos fenômenos envolvidos. Por isso, essencialmente histórico, cuja dimensão situa-se no campo dos objetivos problematizados e nas múltiplas relações no tempo e espaço, sobre a ação dos sujeitos sociais”*.

memorização de tarefas bem definidas e de reduzida complexidade (KUENZER, 2000. p. 31).

Já o novo modelo de produção flexível³ ou toyotista, em ascensão, fundamenta-se na descentralização e horizontalização da produção, na substituição da economia de escala pela economia de escopo, na diferenciação de produtos, integração das tarefas e valorização das contribuições inovadoras advindas dos trabalhadores (DELUIZ, 1999).

A “pedagogia emergente⁴”, ancorada no paradigma toyotista, sugere a constituição de um trabalhador capaz de interpretar, criar e resolver problemas que, comparado ao ideal do trabalhador taylorista, representado simbolicamente por Taylor na figura de “gorila adestrado”, apresenta-se como trabalhador de “novo tipo”. O atual desenvolvimento tecnológico da economia está a exigir esse trabalhador de “novo tipo”, dotado de capacidades intelectuais adaptáveis à produção flexível. Kuenzer (2000) destaca as novas competências e habilidades requeridas pela pedagogia emergente no Brasil:

A capacidade de comunicar-se adequadamente, com o domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica: a *autonomia intelectual*, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a *autonomia moral*, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade (KUENZER, 2000, p. 32).

³ O modelo de acumulação flexível é marcado pelo confronto direto com a rigidez do fordismo. Ele se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de novos setores de produção, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre os setores como em regiões geográficas, criando um vasto movimento do chamado emprego no ‘setor de serviços’ (HARVEY, 2000, p. 140).

⁴ A pedagogia que estamos denominando de emergente ancora-se na pedagogia das competências. Segundo Kuenzer (2002, p. 7), essa pedagogia impõe um novo disciplinamento, que implica conhecimentos, domínio de conteúdos e habilidades cognitivas superiores, incapazes de serem apreendidos apenas na escola formal.

Nesses termos, o desenvolvimento de novos conhecimentos e competências passa a ser o principal fator da produção, exigido pelo modelo de acumulação capitalista flexível. Tais mudanças se desdobram em novas perspectivas para a qualificação profissional, a qual passa a ser considerada fator de desenvolvimento econômico e, por isso, afeta, diretamente, a produtividade e a competitividade. É com esse significado que a qualificação profissional será incorporada ao discurso das agências multilaterais, como o Banco Mundial⁵ e a CEPAL⁶.

No cenário de reconfiguração do capitalismo, que se estende desde a década de oitenta, a qualificação profissional apresentar-se-á como “redentora” do desenvolvimento e culpabilizadora dos insucessos dos desempregados. Oliveira (2001), destaca as intenções do receituário do Banco Mundial para educação:

[...] investir em educação primária e secundária, bem como na educação profissionalizante, gera benefícios à sociedade, produz um aumento da produtividade do sistema econômico, além de permitir, aos setores economicamente em desvantagem, um maior acesso a novos treinamentos para, futuramente, desenvolverem uma atividade econômica (OLIVEIRA, 2001, p. 134).

A emergência da qualificação profissional no Brasil, como ideologia das agências multilaterais, pretende ajustar o perfil do trabalhador aos “tempos

⁵ “O Banco Mundial foi criado em 1944 com o objetivo de apoiar as nações saídas da guerra em condições economicamente desfavoráveis. Com mais de 50 anos de existência, o Banco Mundial se transformou em uma instituição estratégica ao processo de reestruturação produtiva e de desenvolvimento dos ajustes necessários à nova ordem econômica. Embora o seu capital seja composto pela participação de mais de 170 países, coube aos Estados Unidos, desde a sua criação, o maior poder de definição dos investimentos feitos por essa instituição” (OLIVEIRA, 2001, p. 138).

⁶ Não nos coube aqui tecer uma análise aprofundada sobre os pressupostos do pensamento Cepalino. Porém, discutiremos alguns aspectos no que tange à educação profissional. Embora não seja propósito desta instituição intervir na qualificação profissional, verificamos a partir dos estudos de Oliveira (2001) que há uma crescente preocupação nesta última década com as políticas educacionais. Segundo o mencionado autor, a “CEPAL desponta como uma das principais fontes das idéias direcionadoras das políticas deste setor em todo continente Latino-Americano e região caribenha”. Para a CEPAL, a defesa por uma economia mais competitiva justifica-se, no seu entender, pela articulação ocorrida em torno do setor produtivo. A existência de indústrias mais competitivas disputando um espaço no mercado internacional impõe a necessidade de maiores investimentos na produção tecnológica, e o desenvolvimento de um processo de qualificação profissional para a formação de um conjunto de trabalhadores habilitados às novas exigências do setor produtivo (OLIVEIRA, 2001, p. 85).

modernos” do capitalismo flexível. A insuficiente capacitação profissional e tecnológica do trabalhador brasileiro tem sido utilizada para justificar um problema imanente à reprodução ampliada do capital: o desemprego estrutural. Sobre esse aspecto, Mattoso (1999, p. 32) esclarece: *“a inovação tecnológica e a elevação da produtividade ao mesmo tempo em que destroem produtos, empresas, atividades econômicas e empregos, também criam novos setores ou atividades econômicas”*. Essa dinâmica, na visão do autor, tanto destrói postos de trabalhos tradicionais como constrói outros. O problema é que, além do índice de postos de trabalhos destruídos serem exponencialmente maior, comparado aos criados, a velocidade da destruição não possibilita qualquer tentativa política de recomposição. Isto é, o processo metabólico do capital é incontrolável (MÉSZÁROS, 2002). Esse paradoxo do capital é ideologizado pelas políticas de formação profissional; porém, o desemprego continua a ampliar-se velozmente.

O impacto destrutivo do desenvolvimento tecnológico não é uma via de mão única. Mattoso (1999, p. 36) destaca que ele pode *“conduzir a mais emprego, consumo, tempo livre ou desemprego, é uma escolha, historicamente determinada pelas formas de regulação do sistema produtivo e distribuição dos ganhos de produtividade”*. E se é uma questão de escolha, é uma opção política. Para o referido autor, o desemprego não é causado pela falta de qualificação, mas, por opções de ordem política e ideológica.

Na realidade o fenômeno do desemprego tem arrefecido as organizações sindicais dos trabalhadores. Num contexto de reconfiguração, as reivindicações sindicais têm se deslocado da esfera do aumento salarial para a manutenção do emprego que, por sua vez, exige escolaridade e qualificação. Além disso, obriga o movimento sindical a desencadear ações políticas defensivas que passam a incorporar o debate sobre as estratégias de

enfrentamento das transformações *do* e *no* sistema produtivo, assim como a discussão sobre propostas, projetos e políticas sociais, voltadas à formação profissional (DELUIZ, 1999, p. 24).

O debate contemporâneo sobre qualificação profissional tem impulsionado o movimento sindical, principalmente de orientação cutista, a propor e executar políticas de qualificação que transcendam o objetivo exclusivo de treinar para o exercício de um ofício. A qualificação profissional, que antes era delegada ao empresariado através do Sistema S (SENAI e SENAC), é hoje parte estratégica do movimento sindical cutista. A qualificação ministrada pela CUT passa a ser uma das principais inovações de programas de qualificação profissional no país.

Diante desse quadro, algumas questões fundamentais orientaram esta investigação: Qual o impacto da incorporação da qualificação profissional na identidade cutista? Quais as características e peculiaridades da qualificação profissional ministrada pela CUT⁷?

Para problematizar essas questões, consideramos como referência empírica o Programa de Integrar de Qualificação Profissional da CNM/CUT, proposto no ano de 1995, durante o 5^o CONCURTO. Os dados analisados revelam que esse Programa tem sido um dos mais visíveis indicadores da mutação do

⁷ À fundação da Central Única dos Trabalhadores – CUT, no início da década de 80, foi fruto de um amplo movimento de questionamento ao autoritarismo e de luta pela democracia e pela cidadania. Sua criação significou um rompimento, na prática, com os limites da estrutura sindical oficial corporativa, que proibia a existência de organizações interprofissionais. Mas, sua legalização (existência jurídica) só foi possível a partir da promulgação da constituição de 1988, que, também, devido à forte pressão social significou um relativo avanço na conquista de direitos. Os principais fundamentos na atuação da CUT que demarcam sua identidade consistem no compromisso com a defesa dos direitos imediatos e históricos da classe trabalhadora, na luta por melhores condições de vida e trabalho e no engajamento no processo de construção da cidadania e na luta por uma sociedade mais justa e democrática.

sindicalismo no contexto brasileiro⁸. Para alguns críticos, o posicionamento do movimento sindical como propositor e executor de políticas de qualificação não passa de uma estratégia de concertação social, ou seja, de captura do movimento sindical pelo capital. Alves (2000) alerta que:

[...] a prática social de uma 'influência mais propositiva' contém sérios riscos de capturação à lógica do capital. Num período de intensas transformações produtivas no país, a nova estratégia sindical tende a reduzir-se a uma postura de neocorporativismo setorial (ALVES, 2000, p. 346).

Boito (1999), na mesma perspectiva, acrescenta que há um “defensismo de novo tipo”, adotado pelo sindicalismo propositivo. É o risco de captura da consciência operária pela consciência contingente de classe, incorporada à lógica do capital. Rodrigues (1999) denomina as estratégias propositivas de “cooperação conflitiva”.

Essas análises direcionam-se ao campo produtivo e aos acordos realizados no interior da fábrica que, por sua vez, coincidem com a crítica, que está sendo realizada, à proposta de qualificação. Observamos, nas análises dos autores, o mesmo desfecho para objetos distintos de naturezas díspares. Há, portanto, a necessidade de uma maior prudência investigativa.

Verificamos que não há um estudo aprofundado sobre as questões formuladas anteriormente. As várias abordagens teóricas têm apontado a dificuldade do movimento sindical de se impor frente ao desemprego e à exclusão social. Esses autores têm privilegiado em seus estudos questões genéricas, deixando escapar proposições inovadoras do sindicalismo recente, no que tange à qualificação profissional. A ação sindical na fábrica é

⁸ A inserção do movimento sindical cutista enquanto propositor de políticas de qualificação profissional tem sido estudado por autores espanhóis, holandeses e portugueses, através de uma parceria estabelecida entre a CNM/CUT e os países mencionados. Dentre os trabalhos, destacamos os de Ganz; Casanova (1998); Garrido; Gerrie de van der Ve; Jeren Strengers (1999).

considerada como homóloga à ação sindical na formação profissional, o que, metodologicamente, é inaceitável.

Diferentemente dessas abordagens, nossa investigação tem constatado que, mesmo sendo proponente de políticas de qualificação profissional, em parceria com o Estado e outras organizações sociais, o movimento sindical cutista tem mantido os princípios de sua atuação, principalmente no campo ideológico⁹.

Dessa forma, buscaremos distinguir a ação sindical, circunscrita ao mundo produtivo da ação formativa de qualificação profissional realizada no âmbito da sociedade, aprofundando os vários aspectos e facetas da intervenção sindical nas políticas públicas de formação profissional, no contexto das mutações vivenciadas pelo movimento sindical cutista frente à globalização econômica e a reestruturação produtiva.

Cabe-nos, também, identificar os principais aspectos dessa mutação. Para isso, definimos, como objetivo geral, analisar a proposta político-pedagógica e os aspectos que envolvem os pressupostos teóricos, os conteúdos trabalhados e a metodologia de trabalho do Programa Integrar. E, como objetivos específicos, analisar o Programa Integrar a partir das seguintes

⁹ Para definirmos uma concepção de campo ideológico consideramos importante fazer algumas reflexões sobre o conceito de ideologia, já que o termo é bastante polissêmico e polêmico. Harnecker (1973, p. 100) define ideologia como representações sociais que abrangem as idéias políticas, jurídicas, morais, estéticas, religiosas e filosóficas dos homens de uma determinada sociedade. Essas idéias, segundo a autora, ocorrem sob a forma de representações do mundo e do papel do homem nele. Para ela, ainda, as ideologias não são representações objetivas, científicas do mundo, mas, representações cheias de elementos imaginários; mais de que a descrição da realidade expressam desejos, esperanças e nostalgias. Marx, na *Ideologia Alemã* (1985, p. 25-33), menciona o papel ativo que assume o sujeito na produção das representações, mesmo considerando os condicionantes da vida material, acrescentando: “São os homens que reproduzem as suas representações, as suas idéias, tais como são condicionadas pelo modo de produção da sua vida material [...] e o seu desenvolvimento interior na estrutura social e política. [...] mas os homens reais, atuantes, incluindo as formas amplas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real”. Consideramos, portanto, que as condições materiais e reais que vivem os trabalhadores contribuem para que determinados princípios que orientam a ação da CUT permaneçam presentes. Dentre eles, a crítica ao modelo excludente de sociedade, fundada na divisão de classes, a busca pela democracia, liberdade e autonomia, organização nos locais de trabalho e participação política e cidadã. Verificamos que esses princípios defendidos pela CUT se fazem presentes na proposta pedagógica do Programa Integrar de Qualificação Profissional.

estratégias: conhecimentos apreendidos pelos cursistas no processo de formação, inserção no mercado de trabalho, participação em fórum de caráter interventor em políticas públicas e evidenciar de que forma a participação dos alunos no Programa contribuiu para consolidação de iniciativas de trabalho e renda.

A hipótese problematizada no decorrer desta investigação buscou evidenciar que mesmo sendo proponente de políticas públicas de qualificação profissional, em parceria com o Estado, o movimento sindical cutista tem mantido os princípios de sua atuação, o embate no campo ideológico a partir da formação da consciência crítica, política e cidadã¹⁰, defendendo princípios presentes desde a sua fundação, dentre eles: a defesa das classes trabalhadoras, a democracia, a liberdade e autonomia e a participação política cidadã.

1 – Considerações metodológicas

Esta pesquisa versa sobre um estudo de caso realizado no Estado de Pernambuco, que investigou o Programa Integrar de Qualificação Profissional e Elevação de Escolaridade, desenvolvido pela CNM/CUT. Para uma maior compreensão da natureza da metodologia utilizada no processo investigativo, optamos em fundamentar os aspectos que a caracterizam. Fachin (1973) define estudo de caso como um estudo intensivo de uma realidade particular. Todos os aspectos de uma realidade são estudados a partir de um caso. Triviños (1987) acrescenta que se trata de uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Para isso, delimitamos a análise da natureza do trabalho pedagógico desenvolvido pelo Programa Integrar, no

¹⁰ A análise dos cadernos curriculares e das entrevistas com os sujeitos evidenciou como ocorre o que estamos denominando de luta no campo ideológico, via formação crítica e política dos cidadãos.

Estado de Pernambuco, buscando compreender os aspectos teóricos e metodológicos que são peculiares ao curso de qualificação profissional.

Enquanto isso, Chizzotti conceitua-o como sendo uma diversidade de pesquisas que coleta e registra dados de um caso particular ou de vários casos a fim de realizar um *“relatório ordenado e crítico de uma experiência ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões ao seu respeito e propor uma ação transformadora”* (CHIZZOTTI, 1991, p. 102).

Para André (1984, p. 37), os estudos de caso visam a revelar o particular e o peculiar como legítimos em si mesmos e apresentam as seguintes características: buscam a descoberta; enfatizam a interpretação do contexto em que se inserem; usam uma variedade de fontes de informações; revelam a experiência particular e permitem, a partir dela, fazer generalizações; retratam a realidade de forma completa e profunda, ou seja, focalizam a realidade em sua totalidade, sem deixar escapar os detalhes que favorecem uma maior compreensão do todo.

Os aspectos mencionados justificam a nossa escolha por essa metodologia, uma vez que ela contribui para uma análise detalhada das principais nuances do contexto sócio-político em que está inserido o PID – Programa Integrar para Desempregados. Dessa forma, a metodologia não foi compreendida como uma pauta de instruções, mas, como bem menciona Franco (2001):

A capacidade organizada de pensar a realidade em seu momento histórico, reconstruí-la a partir de uma determinada realidade que é sempre complexa, abertas às transformações sob ação dos sujeitos, o que significa utilizar a história como método (FRANCO, 2001, p. 123).

Para isso, consideramos o contexto de reformas políticas, econômicas, sociais e educacionais que envolve o PID e sua ação dialética e histórica.

Nesse intuito, buscamos apreender as diversas facetas do PID em sua “totalidade”, as relações que o determinam, sejam elas, de nível econômico, social e cultural (FRANCO, 2001, p. 123). Nessa perspectiva utilizamos um conjunto de técnicas de pesquisa, de forma que nos possibilitasse uma maior compreensão da realidade estudada, a qual, como acrescenta Franco “*deve ser concebida como um sistema estruturado em si mesmo, como uma totalidade histórica, socialmente construída*” (FRANCO, 2001, p.125)

Dessa forma, realizamos um estudo documental de natureza histórica e social do Programa, no tocante às concepções políticas e ideológicas subjacentes. Para isso, consultamos as deliberações dos principais congressos e plenárias da CUT. Em relação à metodologia do Programa Integrar, realizamos um estudo da proposta político-pedagógica, como, também, a análise do material pedagógico (livros didáticos) utilizado pelos alunos e educadores no percurso do processo formativo.

Delineamos, para cada amostra de sujeitos, uma técnica de investigação. Fizemos entrevista semi-estruturada com os profissionais e, com os cursistas, a técnica de grupo focal. Tudo isso visando a “[...] *captar as diferentes visões sobre o mesmo fenômeno*” (VÍCTORA, 2000, p. 104).

O conjunto de técnicas de pesquisa utilizado no decorrer da investigação teve como propósito, como bem menciona Ferreira (1998, p. 13), a busca de construção de explicações sobre o real, o que, segundo a autora, demanda três aspectos fundamentais: o objeto, a teoria e o método, onde não podem ser tratados isoladamente, nem descontextualizados da realidade humana. Dessa forma, o objeto de conhecimento que nos propusemos a investigar, por ser um fenômeno social, portanto, histórico, define a pesquisa como sendo de cunho essencialmente qualitativo, não restringindo o objeto ao que pode ser

meramente observado, quantificado, mas, focalizando-o no significado das diferentes manifestações do fenômeno analisado.

Portanto, para esta investigação nos apoiamos nos princípios fundamentais da perspectiva marxista, enquanto teoria do conhecimento que se desdobra numa dupla articulação, a saber: o materialismo histórico (representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real da sociedade) e o materialismo dialético (método de abordagem desse real, que busca entender todo o dinamismo, provisoriedade e transformação do processo histórico) (MINAYO, 1994).

O materialismo histórico-dialético, portanto, se constitui como a principal abordagem para análise da realidade, cuja categoria fundamental é a totalidade. Como nos explica Löwy (1975, p. 16) *“significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto”*. Por isso, insistimos em analisar a proposta de qualificação profissional da CNM/CUT como forma estratégica do movimento sindical cutista de se impor às demandas impostas pelo capital.

Delimitamos a década de 90 como referencial de tempo para a análise. É nesse período onde se processam as mudanças no mundo do trabalho, com o processo de reestruturação produtiva. E decorrente desse processo resulta o desemprego estrutural e/ou tecnológico a demandar novos perfis profissionais e a emergência de novos modelos de formação profissional. Observa-se, também, nesse período, uma mudança da atuação do movimento sindical cutista, passando ele a atuar como propositor e executor de políticas públicas de

qualificação profissional, assumindo uma tarefa que nas décadas anteriores era delegada ao Estado e ao Sistema S¹¹.

Os sujeitos que compõem a pesquisa são os profissionais e cursistas do Programa Integrar de Pernambuco. No processo de investigação delineamos duas amostras. A primeira foi composta por 5 (cinco) profissionais integrantes da equipe de trabalho: dois educadores, um com formação acadêmica superior e outro com formação superior e sindical; uma coordenadora pedagógica, com formação acadêmica superior em Educação Física e especialista em Associativismo e Cooperativismo, e uma assistente de formação/pedagógica, com formação acadêmica superior em Ciências Sociais, e um educador político, com formação média e sindical, que tem como função fazer a articulação política e sindical do Programa no Estado.

As experiências profissionais dos integrantes da equipe são em áreas diversas, tais, como: escolas, movimento popular e sindical, ONG e assessoria a projetos sociais. A média de tempo de atuação no Programa é de 3 anos. O ingresso se deu via processo seletivo, indicação política e sindical e parceria com Secretarias de Educação.

A segunda amostra foi composta de um grupo de 5 (cinco) cursistas egressos do curso realizado no ano de 2001. A delimitação dessas amostras justifica-se pelos seguintes aspectos: na primeira amostra escolhemos os sujeitos que executam a proposta de qualificação. Utilizamos como critério o tempo de atuação no Programa e as funções exercidas, dentre as quais selecionamos as de educadores, educador político, assistente de formação e

¹¹ O Sistema S se configura como um complexo de instituições (SENAI, SENAC, SENAR etc) de caráter misto, criadas no ano de 1940 pelo governo e gerenciadas pelo empresariado. Foram responsáveis, até às década anteriores, pela qualificação profissional no Brasil. Sua criação está relacionada ao movimento industrial de substituição de importações que acelerou a diversificação da estrutura industrial. Atrelado a esse movimento, um dos seus objetivos consistia em atender o modelo em desenvolvimento, através da qualificação profissional dos recursos humanos para operar as novas máquinas implementadas no processo produtivo (SUZIGAN, 2000).

coordenação, uma vez que são os principais atores que dão materialidade às ações propostas pela política nacional de formação da CNM/CUT.

Na segunda amostra selecionamos alunos egressos do curso realizado no Município de Recife. A escolha por esse município se deu pelo fato do acesso aos cursistas e a centralização dos registros e fontes documentais. Os critérios de escolha da amostra foram: participação dos alunos em todos os módulos do curso, frequência e aproveitamento de 75% em todos os módulos.

A observação da prática e a análise das concepções dos sujeitos nos possibilitaram entender o curso de educação profissional, executado pela CNM/CUT, não como um conjunto de imposições deliberadas pela lógica do capital, no sentido de formar novos recursos humanos para o mercado de trabalho, e com isso o aumento da reserva de qualificados, mas, como uma ação intervencionista e defensiva do movimento sindical cutista.

Analisamos a proposta pedagógica do Programa Integrar não apenas como um documento, normatizado, mas, como conteúdo vivenciado (GIROUX, 1997); o conteúdo enquanto elemento mediador entre políticas sociais e a subjetividade dos sujeitos; o espaço do Programa como *locus* de relações de poder, de relações políticas, portanto, de limites e possibilidades.

A análise documental foi realizada por considerarmos os registros como construtos históricos. A técnica utilizada foi a análise de conteúdo, para decodificar os documentos e as entrevistas através da análise temática. O tema, como menciona Bardin (1979, p.105), *“é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia de leitura”*.

No decorrer do trabalho, por vezes, utilizamos o termo qualificação profissional. Salientamos, porém, que a LDB 9394/96 substituiu essa

nomenclatura por educação profissional. Mesmo considerando que essa permuta de nomenclatura traz em seu bojo mudanças conceituais, na prática, ainda, se encontra vigente o termo qualificação profissional, constatando-se a convivência pacífica entre as velhas práticas e os novos conceitos.

2 – Da estrutura e organização do estudo

Visando a aprofundar as questões mencionadas no presente estudo, eis que ele se encontra, assim, estruturado: esta introdução, 05 (cinco) capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo situaremos o processo de transformação no mundo do trabalho decorrente da reestruturação produtiva e os impactos desse processo na qualificação profissional e no movimento sindical.

No segundo capítulo, intitulado o movimento sindical cutista e a qualificação profissional, investigamos a inserção da CUT como proponente de educação profissional; para isso, analisamos as concepções e propostas da CUT, através dos documentos deliberativos dos principais congressos. Ainda nesse capítulo, apresentamos, como estratégia de intervenção sindical, o Programa Integrar e seus pressupostos metodológicos.

No terceiro capítulo realizamos um estudo aprofundado da natureza, dos objetivos e das ações estruturantes do Programa, através da análise da proposta político-pedagógica, buscando delinear os seus limites e possibilidades. Para tanto, analisamos os cadernos curriculares (livros didáticos) utilizados no curso de qualificação.

Nos quarto e quinto capítulos analisamos os resultados das entrevistas com os profissionais e alunos que vivenciaram o Programa entre 2000 e 2002. Nesses capítulos, trabalhamos com categorias de análise que nos possibilitaram

uma maior apreensão da natureza do Programa Integrar de Qualificação Profissional da CMN/CUT, no Estado de Pernambuco, e os aspectos que o caracterizam.

Nas considerações finais da pesquisa realizamos a aferição do Programa Integrar de Qualificação Profissional da CNM/CUT, utilizando três indicadores: a eficácia, a eficiência e a efetividade. Apresentaremos, nos resultados da investigação, o impacto da incorporação da qualificação profissional na identidade cutista.

**CAPÍTULO 1 – TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO:
repercussões na qualificação profissional e no
movimento sindical**

1.1 – Reestruturação produtiva e as demandas de qualificação profissional

Vivenciamos, no contexto atual, a denominada terceira revolução industrial¹², engendrada pelos significativos avanços das forças produtivas, que têm a ciência e a tecnologia como principais meios de produção de bens e serviços. Os reflexos dessa revolução se materializam na cultura, nas práticas sociais, na base produtiva, nas relações de poder e, de forma direta, na produção e disseminação do conhecimento, cujo acesso constitui um desejo antigo da humanidade e está relacionada com a emancipação humana do trabalho, a redução da jornada de trabalho, a elevação do tempo livre e a maior produtividade no trabalho.

Essa revolução vem produzindo uma nova cultura no mundo do trabalho, colocando o conhecimento científico-tecnológico na condição de indispensável fator de produção para acumulação capitalista. Todo esse redirecionamento e as conseqüências sociais configuram a performance da sociedade do conhecimento, conforme aludido por Adam Shaff (1995), para explicar o processo de implementação de novas tecnologias na produção e os impactos sociais dela decorrentes.

As transformações supramencionadas provocam significativas alterações no mundo do trabalho, emergindo novos conceitos na produção, como a

¹² O marco referencial da primeira revolução industrial, segundo alguns autores, foi em decorrência da criação da máquina a vapor. A segunda revolução decorreu do processo de industrialização, desenvolvido no século XVIII, com a descoberta da eletricidade. E a terceira é de base microeletrônica (ALBORNOZ, 2000).

flexibilização, a polivalência¹³, a gestão participativa e a busca de novos padrões de produtividade, profundamente articulados com os objetivos da ordem mundial, caracterizada pela mundialização do capital que desenvolve uma “nova forma” de acumulação de caráter flexível¹⁴ e com ela um complexo de reestruturação produtiva¹⁵, cuja expressão é o toyotismo¹⁶ e a globalização da economia. Esse novo modelo se diferencia do padrão de acumulação taylorista–fordista¹⁷, constituindo-se como a “nova” ofensiva do capital na produção ou reconfiguração revolucionária. Como mencionam Marx e Engels no Manifesto Comunista de 1848:

[...] as velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas nacionais, mas sim matérias-primas vindas das regiões mais distantes, cujos produtos se consomem não somente no próprio país mas em todas as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento das regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolve-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isso se refere tanto à produção material como intelectual. [...] Devido ao rápido aperfeiçoamento dos instrumentos de produção e ao constante progresso dos meios de comunicação, a burguesia

¹³ Conceitua-se como saber polivalente do trabalhador a capacidade de qualificação e uma considerável competência teórica, com bons conhecimentos sobre o produto e o processo de trabalho, além de um saber empírico, proveniente de sua experiência direta com a máquina. No modelo toyotista a polivalência está ligada à capacidade do trabalhador executar, simultaneamente, diferentes funções (DELUIZ, 1999, p. 19).

¹⁴ Foi a partir da década de 70, com a reconfiguração capitalista, que se instaurou um novo regime de acumulação de capital, denominado ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL. Esse regime tendeu a satisfazer às novas exigências do capitalismo mundial, às novas condições da concorrência e de valorização do capital e ao novo patamar da luta de classes na produção (ALVES, 2001a, p. 02).

¹⁵ Salerno (1997, p. 245) caracteriza reestruturação produtiva como um conjunto de mudanças não homogêneas que estão acontecendo no sistema produtivo, envolvendo desde as relações entre as empresas distintas até a atividade real do trabalho, junto a um equipamento, conduzindo implicações econômicas, políticas e sociais.

¹⁶ O Toyotismo tem sua gênese sócio-histórica no Japão, vinculado ao pioneirismo da Toyota. Ao desenvolver-se, assumiu uma dimensão universal: o uso de novas práticas de gerenciamento, tais, como: *just-in-time/Kanban*, controle de qualidade total e o engajamento estimulado do trabalhador. Os princípios, as técnicas e os objetivos concretos e organizacionais do Toyotismo são desenvolvidos segundo Alves (2000, p. 32), para garantir, em maior ou menor proporção, a constituição de uma nova subjetividade operária, capaz de promover uma nova via de racionalização do trabalho.

¹⁷ Conjunto de estudos e medidas desenvolvido por Frederick Taylor (engenheiro norte americano) e Henry Ford, que tem como princípios: eficiência na produtividade fabril, através da especialização das funções, controle e otimização do tempo, competitividade e produção em grande escala.

arrasta para a torrente da 'civilização' mesmo as nações mais bárbaras. Os baixos preços de seus produtos são a artilharia pesada que destrói todas as muralhas da China e obriga a capitularem os bárbaros mais tenazmente hostis aos estrangeiros. Sob pena de morte, ela obriga todas as nações adotarem o modo burguês de produção, constringe-as a abraçar o que ela chama de civilização, isto é, a se tornarem burguesas. Em uma palavra, cria um novo mundo à sua imagem e semelhança (MARX & ENGELS, 1980, p. 12-13).

O capital – no seu processo de ampliação, acumulação e reprodução – não tem fronteiras. O seu movimento é insaciável (MARX, 1980). As crises decorrentes desse ciclo são partes do processo virtuoso do capital. Para Antunes (2000), o processo de reestruturação produtiva, nesse contexto, é uma dessas reconfigurações que corresponde a resposta do capital à sua crise estrutural, o que configura sua revitalização. Ele enfatiza:

Como resposta à sua própria crise, inicia-se um processo de reorganização do capital e do sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte, a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação do trabalho, com vistas a adotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2000, p. 31).

Como consequência desse processo paradoxal de crise/revitalização, há os seguintes desdobramentos: a destruição das forças produtivas, com o retorno do desemprego em dimensão estrutural¹⁸; a precarização do trabalho, de forma ampliada; e a perda das conquistas e direitos sociais. Esses são os traços constitutivos dessa fase da reestruturação produtiva do capital. Outro aspecto desse paradoxo é a introdução de novas tecnologias de gestão e produção, como ameaça constante ao emprego, o que exige novas qualificações e

¹⁸ Desemprego estrutural ou tecnológico que se origina em mudanças na tecnologia de produção (aumento da mecanização e automação) ou nos padrões de demanda dos consumidores (tornando obsoletas certas indústrias e profissões e fazendo surgir outras novas): em ambos os casos, grande número de trabalhadores fica desempregado, em curto prazo, enquanto a minoria especializada é beneficiada pela valorização de sua mão-de-obra (GORENDER, 1985).

competências para a classe trabalhadora. Alves (2001a) explicita os novos dispositivos da lógica de produção capitalista:

O toyotismo tende a exigir, para o seu desenvolvimento uma nova lógica da produção capitalista novas qualificações do trabalho que articulam habilidades cognitivas e habilidades comportamentais. Tais novas qualificações tendem a serem imprescindíveis para a operação dos novos dispositivos organizacionais do toyotismo e da sua nova base técnica (ALVES, 2001a, p. 04).

Nesse contexto, o conhecimento constitui um dos principais insumos no processo produtivo. A educação, principalmente a qualificação profissional, revela-se enquanto fator de desenvolvimento, competitividade, qualidade e produtividade.

Investir minimamente em capital humano¹⁹ com fins de aumentar os lucros e a competitividade é uma ação inerente à lógica do capital. A exigência de um profissional de novo tipo, com novas habilidades e competências é considerada condição indispensável para aumentar a produtividade. A exigência da competência e de novas habilidades faz parte de uma ação estratégica do capital; qualificar, com fins de manter os processos de exploração dos trabalhadores. Deluiz (1999) menciona as mais requeridas habilidades e competências do novo/velho explorado trabalhador. Dentre as “novas habilidades e competências” requeridas para o novo protótipo de trabalhador destacam-se:

capacidade de auto-aprendizagem, compreensão dos processos, capacidades de observar, interpretar, tomar decisões e avaliar resultados. Articulado ainda, ao domínio da linguagem técnica, da capacidade de comunicação oral e escrita, disponibilidade para trabalhar em grupo, polivalência e versatilidade funcional no trabalho (DELUIZ, 1999, p. 145).

¹⁹ A Teoria do Capital Humano surgiu nos Estados Unidos na década de 50 com um grupo de estudos coordenado por Theodoro Schultz. O pressuposto dessa teoria é que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, produz um acréscimo marginal na capacidade de produção. A disseminação dessa teoria constituiu, segundo Frigotto (1998), uma panacéia de solução das desigualdades entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos. No Brasil, ela adquiriu impulso a partir do período do “milagre econômico”.

Todos esses novos requisitos têm por fim atender os princípios imperialistas do capital. Para consolidação desse propósito, no cenário brasileiro, mudanças na legislação educacional e a implementação de políticas públicas compensatórias de qualificação profissional entram em cena, no sentido de “alavancar” o país para o “desenvolvimento”. Como expressão dessa reconfiguração, a década de 90 vai ser palco da nova institucionalidade da qualificação profissional.

Nesse novo contexto, perde força a idéia de qualificação como “estoque de conhecimento e habilidade” e ganha vitalidade a concepção de qualificação fundamentada em competências e capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas, ou imprevisíveis. Esse novo perfil exige uma postura operária ativa e propositiva. Alves (2001b, p. 38) acrescenta: *“na verdade a idéia de qualificação é uma adequação à lógica do toyotismo, vinculada à captura da subjetividade operária²⁰ para valorização do capital”*.

A partir dessa ótica de captura da subjetividade operária via qualificação profissional, abordaremos, na seção a seguir, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), o decreto 2.208/97 e o PLANFOR, que constituem os elementos fundamentais da nova institucionalidade da qualificação profissional.

1.2 – A nova institucionalidade da educação profissional brasileira

Para atender, dentre outras coisas, à lógica de controle e formação do novo perfil profissional, foi sancionada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96). Elaborada de forma antidemocrática, seu texto final, como afirmam as educadoras Brzezinski e Aguiar (2000, p. 14) *“contem alguns*

²⁰ A captura da subjetividade operária no toyotismo também se dá pela aparência do novo ambiente de trabalho. Segundo Alves (2000, p. 28), *“O novo ambiente é capaz de desenvolver a individualidade dos trabalhadores e com ela, o sentimento de liberdade, independência e autocontrole, ao mesmo tempo em que instaura, em toda sua plenitude, a concorrência e a emulação entre os próprios trabalhadores, apesar da retórica do trabalho em equipe”*.

avanços, mas denunciam o seu anacronismo para sociedade". Essa Lei contribuiu, eficientemente, para que a educação profissional adquirisse espaço e relevância no sistema educacional, passando a se constituir como uma modalidade autônoma dentro do sistema.

Após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases, o Ensino Médio foi reformado via Decreto 2.208/97, que regulamentou o ensino técnico-profissional, desvinculando-o do antigo segundo grau (nomeado pela nova LDB de Ensino Médio). Essa mudança contribuiu para que a educação profissional fosse organizada em níveis de formação – nível de educação profissional de nível básico, formação profissional de nível técnico e nível de educação profissional tecnológico –, ofertados sem equivalência com quaisquer dos cursos regulares.

A educação profissional básica, destinada à parcela da população desempregada, não escolarizada ou pouco escolarizada, passou a ser desenvolvida por meio de curso de qualificação de rápida duração, podendo ser oferecida por instituições públicas e particulares. Com ela, abriu-se a possibilidade para participação dos sindicatos, federações e centrais sindicais como proponentes de cursos de qualificação.

A formação profissional de nível técnico, de caráter preferencialmente modular, é destinada à formação de técnicos. Esses cursos podem ser freqüentados concomitantemente ao curso de nível médio ou após sua conclusão.

Para obtenção do diploma de técnico é exigida, a conclusão do Ensino Médio. O último nível – de formação profissional e o tecnológico – é destinado à formação de tecnólogos em cursos superiores de duração reduzida, para cujo acesso é necessário o certificado de conclusão de nível médio ou técnico.

O resultado dessa estruturação foi a decomposição e a descontinuidade do ensino, na medida em que não se estabeleceu a integração entre os níveis de educação, fortalecendo o que Kuenzer (1997) denomina de dualidade estrutural. Ferretti (1997) analisa, da seguinte forma, o caráter dualista que assumiu a reforma no contexto brasileiro:

a reforma reproduziu a dualidade histórica do ensino brasileiro entre educação geral e profissional, posto que, diferentemente do que é afirmado no documento do MTE, não apenas teremos a continuidade de uma educação profissional dirigida aos que têm baixa escolaridade e inserção social desfavorável, como também a teremos como paliativo ao desemprego, gerado pelas mesmas circunstâncias históricas e paradigma produtivo que leva o MEC a pautar a educação pelo 'modelo de competência'. E a termos, como sempre assistencialista. A educação profissional é a expressão disso (FERRETTI, 1997, p. 75).

A dualidade estrutural, como bem mencionam Kuenzer (1997) e Ferretti (1997), configura-se como a grande categoria explicativa para a constituição do ensino profissional no Brasil.

A Lei 9394/96 parece retroceder à década de 60. A atual estruturação conserva a mesma dualidade do ensino, através dos sistemas diferenciados. O processo de flexibilização e diversificação, através do sistema de modulação e níveis, mantém a descontinuidade e desobrigatoriedade com a continuidade do ensino, uma vez que, necessariamente, não será exigido ao aluno o cumprimento da seqüência lógica e estrutural de cada módulo, não precisando, com isso, estabelecer conexões entre os conteúdos abordados nos módulos subseqüentes. Sobre essa estrutura de modulação e os objetivos que atendem à reforma da educação profissional, Oliveira (2001, p. 122) argumenta: *“a proposta do sistema de modulação não foi construída a partir do plano educacional, mas, sim, do pensamento do Banco Mundial, ou seja, da lógica produtivista dos representantes do capital”*.

Essa reflexão nos conduz a indagar sobre os reais interesses do Banco Mundial²¹ para com a educação, primordialmente com a educação profissional dos países empobrecidos. Oliveira (2001, p. 124) menciona que ele (o Banco Mundial) não tem uma estrutura voltada para o processo educacional. Entretanto, em virtude da subordinação de todas as áreas ao desenvolvimento econômico, observa-se uma interferência, cada vez maior, dessa agência financeira na determinação de políticas educacionais, financiando projetos e, principalmente, tutorando seus conteúdos²².

Portanto, a preocupação com a educação, primordialmente com a educação profissionalizante, se justifica na lógica do Banco Mundial, dentre outros fatores, pela necessidade das economias em desenvolvimento disporem de mão-de-obra flexível, capaz de se adequar facilmente às mudanças requeridas pelo mundo do trabalho. Para o Banco Mundial, como destacou Oliveira (2001), investimento na qualificação dos trabalhadores é tão necessário quanto maior for o investimento de capitais em áreas fundamentais ao desenvolvimento econômico.

Desse modo, o conjunto de reformas implementadas no Brasil, principalmente a reforma da educação profissional, se insere no receituário do Banco Mundial para os países em desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Martins (2000, p. 68) acrescenta que há um mascaramento das reais intenções do Decreto de Lei 2.208/97. Para o autor, o

²¹ Para um estudo mais aprofundado sobre os objetivos e ações do Banco Mundial para as políticas educacionais e sociais ver: OLIVEIRA, Ramon. **Políticas do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil – anos 90**: Subordinação e retrocesso educacional. 2001. 349f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro.

²² Oliveira (2001, p. 134) menciona o importante papel que assumiu o Banco Mundial na determinação de políticas educacionais. Essa determinação pode ser mensurada pelo relativo papel que essa instituição financeira passou a deter no conjunto de investimentos das agências multilaterais. Segundo o documento 'Prioridades e Estratégias para educação', lançado em 1995 pelo Banco Mundial, embora a participação de empréstimos externos na despesa total com a educação dos países pobres seja de, apenas, 2,2%, a participação do Banco Mundial, em 1990, correspondia a cerca de 62% desse total.

que norteia a educação profissional não é a preocupação de formar trabalhadores cidadãos, mas, cumprir as exigências dos organismos financeiros internacionais, qual seja, ter à disposição do grande capital uma mão-de-obra barata, a ser explorada, nos países de “segunda classe”.

Oliveira (2001), numa análise mais sistemática sobre as reformas implementadas na educação profissional e no ensino médio brasileiro, acrescenta que:

além de expressarem a necessidade de adequação destas modalidades de ensino às modificações ocorridas no mundo do trabalho, foram também assumidas como prioridades no governo Fernando Henrique. Este admitiu que a implementação de reformas no ensino fundamental tornou possível desencadear estratégias visando adequar o sistema educacional como um todo à nova ordem econômica (OLIVEIRA, 2001, p. 259).

Como resultado desse conjunto de mudanças estruturais e de ajustes da educação à lógica mercadológica, vivenciamos um contexto de obscuros horizontes para a educação profissional no Brasil, a qual parece se orientar por uma lógica subordinada, mercantilista e dualista.

O aspecto positivo e preocupante dessas reformas do ensino profissional foi a possibilidade de inserção do movimento sindical como executor de educação profissional, através do PLANFOR.

O Plano Nacional de Qualificação Profissional – PLANFOR, criado em 1995, com base nas diretrizes da política social do governo de Fernando Henrique Cardoso, foi implementado em 1996, como um dos mecanismos do Sistema Público de Trabalho e Renda, o qual era financiado pelo FAT e gerido

por uma comissão tripartite, denominada de CODEFAT²³.

O objetivo do Planfor, segundo os documentos analisados, consiste em:

construir, gradativamente, uma oferta de Educação Profissional permanente, com foco na demanda do mercado, de modo a qualificar ou requalificar, a cada ano, articulado à capacidade de competência existente nessa área, pelo menos 20% da PEA (que soma, no Brasil, cerca de 71 milhões de trabalhadores ocupados no mercado formal e informal, além dos desocupados) (MTB, 1995, p. 45).

Além dessas metas, o PLANFOR tem três objetivos estratégicos:

1) Aumento da probabilidade de obtenção de trabalho e de geração ou elevação de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego; 2) aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade; 3) elevação da produtividade, da competitividade e da renda (MTE, 1999, p. 34).

Para atender aos objetivos de longo e médio prazo, como expressa o documento, o PLANFOR foi organizado a partir de três eixos estruturantes: *avanço conceitual, articulação institucional e apoio à sociedade civil*. No tocante ao avanço conceitual, compreendido enquanto construção e consolidação de um novo enfoque conceitual e metodológico da educação profissional, orientado para o setor produtivo, objetiva elevar a produtividade e a qualidade do trabalho, melhorar a empregabilidade do trabalhador e as condições de vida da população (MTE, 1999, p. 25). O documento é enfático quanto ao objetivo de melhorar a empregabilidade do trabalhador.

Para isso, nada mais adequado de que ter como discurso o modelo de

²³ O CODEFAT – Instância tripartite e paritária, inicialmente com nove membros, sendo três de centrais sindicais de trabalhadores (CUT, Força Sindical e CGT – Confederação), três de confederações patronais (Confederação Nacional da Indústria, Confederação Nacional do Comércio e CNF – Confederação Nacional das Instituições Financeiras) e três representantes do governo federal (Ministério do Trabalho, Ministério da Previdência e BNDES). Com a incorporação de novas representações patronais e operárias o número de membros aumentou significativamente. Esse Conselho Deliberativo é responsável pela gerência dos programas e recursos do FAT.

competência²⁴ e a empregabilidade. Esses conceitos parecem obrigar os trabalhadores, mesmo em situações adversas, a se tornarem empregáveis.

Oliveira (1999) define a empregabilidade como:

a capacidade da mão-de-obra de se manter empregada ou encontrar um novo emprego quando demitida. O princípio que está por trás do conceito é de que o desemprego tem como causa a baixa empregabilidade da mão-de-obra, ou seja, sua inadequação em face das exigências do mercado (OLIVEIRA, 1999, p.14).

A noção de empregabilidade²⁵ é, nitidamente, marcada pelos princípios do neoliberalismo²⁶. A ênfase na individualidade e responsabilidade pela formação é condição para que o sujeito se mantenha empregável. O fracasso decorrente dessa ação é de inteira culpa do indivíduo. Ganz (2001) critica, incisivamente, o conceito de empregabilidade e destaca outros condicionantes responsáveis pelo desemprego dos trabalhadores.

Apesar de que se reconoce la influencia de la escolarización y de la educación profesional en la permanencia y retorno al mercado y de la trabajo, se critica la noción de empleabilidad, que lleva a atribuir a los trabajadores, individualmente, una responsabilidad por su empleo, despreciando el hecho de que esse empleo está condicionado por una serie de factores macro y microeconómicos, por ejemplo, la política de desarrollo y la

²⁴ Na ótica dos formuladores da Política Nacional de Qualificação Profissional – PLANFOR/MTE (1999, p. 18), as novas competências são compreendidas como a capacidade de diagnóstico e intervenção em tempo real; não basta agir rapidamente; é preciso decidir o que se deve fazer e como fazer. Nessa perspectiva, a qualificação deixa de ser entendida enquanto capacidade de realizar tarefas/operações, passando a se definir como a capacidade de ação e reação diante de eventos, imprevisíveis, em sua grande maioria. Para tanto, não basta a simples competência técnica, mas, é necessário que o trabalhador ative ou mobilize todo um *background* de conhecimentos tácitos ou formais, que o habilite a fazer diagnóstico, propor soluções e tomar medidas em uma cadeia de decisões cada vez mais curta.

²⁵ Para Leite (1997, p. 64-65), a noção de empregabilidade parte do princípio que os trabalhadores desempregados encontram-se nessa situação, não porque haja falta de emprego, mas, porque não se adaptam às novas exigências de qualificação das empresas ou, em outras palavras, porque não apresentam o perfil de qualificação exigido pelo novo modelo de produção. Esse é o aspecto ideologizante do conceito de empregabilidade, que encobre os reais motivos pela falta de emprego.

²⁶ O neoliberalismo nasceu logo após a II Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política contra o Estado Intervencionista de Bem-estar-social. Dentre os seus principais representantes estão Friedrich Hayek e Milton Friedman. Essa tendência caracteriza-se por apregoar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha minimamente a regulamentação das atividades econômicas privadas deixando agir livremente os mecanismos do mercado. Atualmente, essa tendência passou a ser em escala mundial. É, segundo Anderson (1995, p. 9-23) “*um projeto de sociedade que tem se materializado, efetivamente, nas ações políticas com a desregulamentação do papel do Estado enquanto provedor*”.

política de inversón racial, de género e otros (GANZ, 2001, p. 182).

Gentili (2002, p. 52), acrescenta que a empregabilidade adquiriu espaço e centralidade a partir dos anos 90, sendo definida como o eixo estruturante de um conjunto de políticas, supostamente, destinadas a diminuir os riscos sociais do grande tormento deste final de século: o desemprego. Dentre esse conjunto de políticas encontra-se, certamente, o PLANFOR. O interessante é que o conceito de empregabilidade, na ótica do autor, adquiriu consenso entre as administrações neoliberais e uma boa parte dos seus opositores. Nessas concepções, a empregabilidade articula e oferece coerência aos três elementos que poderiam superar a crise do emprego, mediante uma dinamização dos mercados de trabalho, através da redução dos encargos patronais, flexibilização trabalhista e a formação profissional permanente (GENTILI, 2002, p. 54).

É importante observar que esse conjunto de reformas e conceitos, que começam a fazer parte da nova institucionalidade da educação profissional, encontra-se, intrinsecamente, arraigado na teoria do capital humano, cuja concepção, segundo Frigotto (1998), reduz a prática educativa a um fator técnico de produção, de acordo com as necessidades e interesses do capital. Esse autor argumenta, nos seguintes termos:

A função mais ampla da teoria do capital humano, de caráter predominantemente ideológico-político, articula-se a uma função mais específica em nível de sistema educacional, programas de formação profissional e, até mesmo, em nível de ações educativas mais difusas. O conceito de capital humano, que enquanto especificidade das teorias neocapitalistas de desenvolvimento não apenas invade a natureza do intervencionismo imperialista e da dominação de classe, mas a reforça, tende enquanto uma concepção que reduz a prática educativa a um fator técnico de produção, a direcionar a organização da escola e outros programas educativos, de acordo com as necessidades e interesses do capital em sua fase de acumulação ampliada (FRIGOTTO, 1998, p. 221).

Gentili (2002), na mesma perspectiva exposta por Frigotto (1998), enfatiza que a tese da empregabilidade, além de reduzir a prática educativa a um fator

técnico de produção, direcionando-a de acordo com os interesses do capital, recupera, dentre outras coisas, a concepção individualista própria da teoria do capital humano. O autor menciona:

um incremento no capital humano individual aumenta as condições de empregabilidade do indivíduo, o que não significa, necessariamente que, por aumenta suas condições de empregabilidade, todo o indivíduo terá lugar garantido no mercado [...] Simplesmente, porque no mercado não há lugar para todos. "Empregabilidade" não significa, então no discurso dominante, a garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não (GENTILI, 2002, p. 56).

O discurso da empregabilidade reconhece explícita e implicitamente que, nessa competição acirrada pelos poucos empregos que o mercado de trabalho oferece, existe também a possibilidade do fracasso. Isto é, existe a possibilidade de que pessoas, que apesar de terem investido no desenvolvimento de suas capacidades "empregatícias", não terão acesso na disputa pelo emprego e, conseqüentemente, acabarão desempregadas, empregadas em precárias condições ou "inempregáveis". O conceito de inempregabilidade parece traduzir o cinismo da empregabilidade, já que poucos triunfarão e muitos fracassarão. (GENTILI, 2002, p. 57).

A qualificação profissional alicerçada no discurso da empregabilidade transforma o indivíduo em consumidor de conhecimentos que o habilitem a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. Gentili enfatiza que a possibilidade de, efetivamente, se inserir nele depende da capacidade do indivíduo em "consumir" aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção. O autor acrescenta, ainda: *"o conceito de empregabilidade se afasta da educação enquanto direito, uma vez que na condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacite a competir"* (GENTILI, 2002, p. 59).

Outro aspecto da tese da empregabilidade é que ela também acaba com a concepção do emprego e renda como esfera do direito. O indivíduo pode possuir determinadas condições de empregabilidade e nem por isso garantir sua inserção no mercado de trabalho, de cuja possibilidade depende a renda e não, de uma empregabilidade abstrata, mas, de uma empregabilidade colocada em movimento numa lógica competitiva. Os indivíduos podem ter uma grande condição de empregabilidade, mas, o que torna concretas as oportunidades de emprego e renda não é o *quantum* de empregabilidade possuem, e sim, a maneira como, numa lógica competitiva, essa empregabilidade é colocada em prática na hora de concorrer pelo único emprego. Nesse sentido, fazem parte da empregabilidade, além de conhecimentos vinculados à formação profissional, também,

capital cultural socialmente reconhecido, além de determinados significados ou dispositivos de diferenciação que entram em jogo nos processos de seleção e distribuição dos agentes econômicos, dentre eles: ser branco, ser negro, ser imigrante, ter escolaridade, ser gordo etc (GENTILI, 2002, p. 60).

Apesar dos horizontes para a qualificação profissional dos trabalhadores e, conseqüentemente, a sua inserção produtiva mostrar-se nebulosa, um dos elementos relevantes dessa nova institucionalidade da qualificação foi à inserção da sociedade civil como parceira/propositora de qualificação profissional. Entre os parceiros estão: *as universidades, especialmente unidades de extensão, Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs –, fundações e organizações empresarias, em particular, o Sistema S; sindicatos e organizações dos trabalhadores; escolas profissionais livres e entidades comunitárias e outras organizações laicas ou confessionais.* (MTE, 1999). Os sindicatos e outros segmentos da sociedade civil são concebidos, nesse novo contexto, como os principais propositores e executores dessa “nova” política institucional de qualificação profissional.

Embora, num aspecto, a participação da sociedade civil organizada na problemática da qualificação profissional se revele enquanto uma ação inovadora, por outro, se reveste de um conjunto de argumentos que reforçam as teses da reforma do Estado. Assim, os problemas de natureza social deixam de ser de responsabilidade única do Estado e passam a ser compartilhados com a sociedade civil. Arcoverde (1999, p. 83) menciona que, cada vez mais, *“tem se concordado que o Estado, o mercado e a sociedade civil organizada devem tornar-se mais ativos e definirem políticas de inserção pelo trabalho e contra as exclusões sociais”*. Essa pesquisadora ressalta que a lógica de participação da sociedade civil na resolução dos problemas sociais adquire força na proposta neoliberal e pós-neoliberal de Estado mínimo, em que se configura o fenômeno da privatização das políticas sociais, na medida em que o governo transfere, mediante experiências descentralizadoras e de partilha de poder, responsabilidades para a sociedade civil, a fim de solucionar ou amenizar os impactos da velha questão social. Nesse sentido, ela acrescenta:

O Estado vem estimulando a participação das empresas, através de incentivos fiscais e tributários, incentivo a microempresas, a geração de ocupação e renda e qualificação para o mercado de trabalho, via PLANFOR de forma cada vez mais ampla (ARCOVERDE, 1999, p. 86).

Essas reflexões contribuem para uma análise mais profunda da forma financiada em que se configurou a participação da sociedade civil nos anos 90, sobretudo nas ações de qualificação profissional.

A tabela abaixo nos permite uma visualização dos recursos do FAT, liberados para agenciamento da participação nas ações de qualificação profissional das centrais sindicais, ONGs, instituições privadas e públicas.

TABELA 1

**RECURSOS DO FAT TRANSFERIDOS ÀS CENTRAIS SINDICAIS E
SINDICATOS DE TRABALHADORES PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

CENTRAL SINDICATO	1998 (A)	1999 (B)	PREVISTO 2000 (C)	TOTAL (A+B+C)
CUT	3.000.000,00	21.000.000,0	35.000.000,0	59.000.000,0
CGT/ICT	6.000.000,00	8.000.000,00	10.000.000,0	24.000.000,00
CONTAG	2.000.000,00	-	0	2.000.000,00
FORÇA SINDICAL	12.000.000,00	17.000.000,00	25.000.000,00	54.000.000,00
CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS METALÚRGICOS CNM – CUT	5.000.000,00	-	-	5.000.000,00
SINDICATO DOS METALÚRGICOS DE SÃO PAULO	9.999.802,41	13.000.000,00	13.000.000,00	35.999.802,41
SOCIAL DEMOCRACIA SINDICAL	1.500.000,00	6.400.000,00	12.000.000,00	19.900.000,00
TOTAL	39.499.802,41	65.400.000,00	95.000.000,00	199.899.802,41
	1	0	0	1

FONTE: Ministério do Trabalho- Sumário Executivo CODEFAT- Abril 2000.

TABELA 2**RECURSOS DO FAT TRANSFERIDOS A ENTIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS PARA AÇÕES DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

ENTIDADES	UF	1998 (A)	1999 (B)	PREVISTO 2000 (C)	TOTAL (A+B+C)
AGENCIA ESPACIAL BRASILEIRA – AEB	DF	161.419,69	150.000,00	-	311.419,69
ASSOC. DOS MEMBROS DOS TRIB. DE CONTAS DO BRASIL – ATRICON	DF	617.890,00	300.000,00	-	917.890,00
ASSOC. DE COM. EDUCATIVA ROQUETE PINTO – ACERP	DF	2.000.000,00	1.000.000,00	1.000.000,00	4.000.000,00
ASSOC. NACIONAL DE COOPERAÇÃO AGRÍCOLA – ANCA	SP	2.500.000,00	1.003.000,00	1.000.000,00	4.503.000,00
ASSOC. NACIONAL DOS SINDICATOS	DF	1.950.000,00	-	-	1.950.000,00
COMUNIDADE SOLIDÁRIA – AAPCS	SP	565.600,00	10.000.000,00	10.000.000,00	20.565.600,00
CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI/SENAC	DF	-	2.700.000,00	2.700.000,00	5.400.000,00
DEPART. ITERS. ESTAT. SÓCIO-ECONOMICAS – DIEESE	SP	-	2.000.000,00	2.700.000,00	4.700.000,00
ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA – ENAP	DF	1.220.500,00	824.725,00	900.000,00	2.945.225,00
FACULDADE LATINA AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS – FLACSO	DF	1.346.677,62	1.000.000,00	1.000.000,00	3.346.677,62
FEDERAÇÃO DA INDÚSTRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO – FIESP	SP	1.800.000,00	650.000,00	500.000,00	2.950.000,00
FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAE's	DF	14.627.220,00	17.210.660,00	13.000.000,00	44.837,880,00
FEDERAÇÃO NACIONAL DE APOIO AOS PEQUENOS. EMPREENDIMIENTOS – FINAPE	DF	500.000,00	1.200.000,00	1.000.000,00	2.700.000,00
FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS – FENARJ	DF	563.000,00	-	-	563.000,00
FUNDAÇÃO CLARLOS ALBERTO VANZOLINI	SP	211.200,00	-	-	211.200,00
FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO E PESQUISA FUNDEP	MG	138.940,45	-	-	138.940,45
FUND. ESCOLA SUP. DO MINIST. PUB. DE MINAS GERAIS	MG	220.000,00	-	-	220.000,00
FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO	MG	500.000,00	-	-	500.000,00

TABELA 2 (Continuação)

RECURSOS DO FAT TRANSFERIDOS A ENTIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS PARA AÇÕES DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

ENTIDADES	UF	1998 (A)	1999 (B)	PREVISTO 2000 (C)	TOTAL (A+B+C)
FUND. DE APOIO INSTITUCIONAL CENTÍFICO E TECNOLÓGICO – FAI/UFSCar	SP	1.498.668,10	-	-	1.498.668,10
FUND. COORDENAÇÃO DE PROJETOS E PESQUISAS – COOPPETEC	RJ	700.000,00	-	-	700.000,00
FUNDAÇÃO MUDES	RJ	207.907,56	6.830,00	-	274.737,56
FUNDAÇÃO PALMARES/FUNART – MINISTÉRIO DA CULTURA	DF	500.000,00	-	-	500.000,00
FUNDAÇÃO TEOTONIO VILELA	MG	1.198.550,00	-	-	1.198.550,00
GRUPO DE TRABALHO AMAZÔNICO – GTA	DF	400.000,00	-	-	400.000,00
INSTITUTO CENTRO DE CAPACITAÇÃO E APOIO	MG	300.000,00	-	-	300.000,00
INSTITUTO TEC. DE CAP. E PESQUISA EM REFORMA AGRÁRIA	RS	178.305,00	-	-	178.305,00
INSTITUTO DE PROMOÇÃO SOCIAL – IPROS	SP	500.000,00	-	-	500.000,00
INSTITUTO UNIEMP	SP	800.000,00	400.000,00	-	1.200.000,00
SEC. DO ENTORNO BRASÍLIA GOIAS/ORGANIZAÇÃO DAS COOPERATIVAS – OCDF	DF	500.000,00	-	-	500.000,00
SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL – SENAR	MG	2.000.000,00	2.700.000,00	-	4.700.000,00
SOCIEDADE MINEIRA DE CULTURA	MG	946.426,88	-	-	946.426,88
TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO – ICS/TCU	DF	617.890,00	300.000,00	600.000,00	1.517.890,00
UNIÃO NAC. DOS DIRIGENTES MUNIC. DA EDUCAÇÃO – UNDIME	DF	200.000,00	-	-	200.000,00
UNIVERSIDADE DE SÃO CARLOS – UFSCAR	SP	-	300.000,00	-	300.000,00

FONTE: Ministério do Trabalho- Sumário Executivo CODEFAT- Abril 2000.

TABELA 3

DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS DO FAT POR PERCENTUAIS INVESTIDOS EM QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL, SEGUNDO GRUPO DE ENTIDADES EXECUTORAS

ENTIDADES EXECUTORAS	1999	2000
Universidades/Fundações/Institutos Públicos	21%	25%
Centrais/Sindicatos de trabalhadores	20%	24%
Universidades/Fundações/Institutos Privados	18%	15%
Sistema S	17%	18%
ONGs	12%	12%
Escolas Técnicas CEFETs	6%	1%
Escolas Técnicas Privadas	5%	2%
Outras entidades (empresariais e internacionais).	1%	3%
Total	100%	100%
Total de recursos do FAT investidos (R\$ em milhões)	348,2	408,8

FONTES: Ministério do Trabalho e Emprego/PLANFOR 2000.

A partir da visualização das tabelas, verificamos os inúmeros recursos públicos destinados às centrais sindicais²⁷, com maior percentual de destinação à CUT e à FS, como, também, números significativos de recursos para as instituições públicas e privadas. Os investimentos com recursos públicos em educação profissional, via PLANFOR, revelam o processo de financiamento da participação como uma das vias de cooptação política utilizada pelo governo FHC, representante oficial das teses neoliberais no contexto brasileiro.

As ações implementadas por esse governo, como enfatiza Oliveira (2001, p. 229), *“não conseguiram reverter o processo de exclusão social, resumindo-se numa estratégia ideologicamente comprometida com o modelo de reestruturação industrial que atende imediatamente aos interesses do capital”*. Nessa ótica, o plano é um indicativo da lógica subordinada e mercadológica de educação

²⁷ Cabe assinalar que esses recursos são propiciados pelos convênios nacionais. Para nos aproximarmos do valor real recebido, por exemplo, pela CNM/CUT, teríamos que levantar os recursos recebidos pelos diversos estados da federação, através dos PEQs estaduais. Se considerarmos o acesso aos recursos estaduais, perceberemos que os valores do quadro acima aumentam significativamente.

imposta pelo Banco Mundial. Numa análise mais precisa e sistemática do PLANFOR, verificamos o quanto esse plano se subordinou à lógica mercadológica, falseada, imposta pelos representantes do capital (OLIVEIRA, 2001).

É possível verificar esse fato a partir da abrangência e da heterogeneidade do público-alvo. O Plano conseguiu agregar desempregados da fila do SINE, trabalhadores dos mercados formal e informal, micro e pequenos empresários e produtores urbanos e rurais, jovens à procura de emprego, jovens em situação de risco pessoal e social, mulheres chefes de famílias, portadores de necessidades especiais, trabalhadores sob o risco de desemprego, entre outros. (MTE, 1999). Essa amplitude e multiplicidade do objeto correspondiam à ambição das metas estabelecidas quanto à implementação do plano, que consistiu em capacitar 20% da população economicamente ativa.

De acordo com Araújo (2000, p. 417), a amplitude das metas estimadas pelo PLANFOR significa associar o desemprego à inadequação da mão-de-obra, cujo perfil seria incompatível com as transformações tecnológicas e organizacionais do sistema produtivo. Ou seja, atribui-se grande peso analítico a aspectos concernentes ao lado da oferta, sem levar, na devida conta, à influência de fatores macroeconômicos sobre o mercado de trabalho, o que implica criar falsas expectativas ao atribuir ao plano uma tarefa descomunal: reduzir, de forma significativa, os efeitos de um desemprego de grandes proporções.

Araújo (2000, p. 418) enfatiza, ainda, que, em virtude da amplitude da meta, se atribuiu, também, ao plano, o papel de elevar a escolaridade da mão-de-obra, algo mais factível se feito via melhora do sistema educacional propriamente dito. A amplitude e a heterogeneidade do objeto do PLANFOR levaram a uma contradição no que diz respeito aos objetivos pretendidos:

aumentar a eficiência econômica, via elevação da produtividade da mão-de-obra e, ao mesmo tempo, ter foco na força de trabalho de mais baixo grau de qualificação. Ocorre que o primeiro objetivo está vinculado a investimentos em trabalhadores com razoável grau de escolarização; aqueles que, em princípio, possuem melhores condições de absorver, em curto espaço de tempo, novas técnicas.

Outro aspecto problemático, observado em relação ao plano, também se referiu à ambição das metas em capacitar 20% do PEA, ou seja, cerca de 75 milhões de pessoas, mesmo considerando o esforço das entidades parceiras. Na perspectiva de Araújo (2000), implica:

exercer sobre as secretarias estaduais de trabalho uma enorme pressão quantitativa pelo cumprimento das metas. O casamento desse imperativo com a persistente lentidão burocrática na execução dos PEQs terminou por deixar às entidades menos de seis meses para realização dos cursos de capacitação (ARAÚJO, 2000, p. 420).

O objetivo quantitativo foi alcançado via predominância de cursos de curta duração, uso de palestras e seminários para cumprimento da carga horária e recrutamento apressado dos treinandos.

Como resultado desse processo, uma parcela expressiva da população foi capacitada de forma precária, orientada, apenas, pelo parâmetro quantitativo.

A descontinuidade das ações implementadas revelou-se na forma acelerada e fragmentada dos cursos. As metas estimadas foram ambiciosas demais; a falta de continuidade das ações de formação profissional tornou-o um plano de qualificação de massa, que nada teve de política permanente.

Na próxima seção discutiremos as crises pela qual tem passado o movimento sindical frente às transformações do mundo do trabalho, o impacto dessas transformações no movimento sindical cutista e sua inserção como

executor de educação profissional, como uma das mutações ocorridas frente à reconfiguração das relações entre capital e trabalho.

1.3 – A crise do sindicalismo contemporâneo

As transformações de base tecnológica, desencadeadas pelo processo produtivo, têm tornado cada vez mais complexa as relações produtivas e sociais, principalmente para a “classe que vive do trabalho” (KUENZER, 2000). O novo padrão de acumulação impulsionado por novas forças produtivas tem como consequência o desemprego estrutural, a fragmentação e a heterogeneização das formas de contratação da força de trabalho, dificultando a constituição da identidade de classe, como ressalta Alves (2000, p. 98): “[...] desenvolve-se, em maior amplitude, um mundo do trabalho no Brasil, mais segmentado, polarizado, que tende a tornar ainda mais difícil a própria constituição da solidariedade de classe”.

A constituição da identidade e solidariedade de classe que caracterizou o movimento sindical na década de 80 parece entrar na fase de esgotamento. Nessa nova conjuntura, o movimento sindical tem encontrado dificuldades em organizar a classe trabalhadora. Dificuldades²⁸ essas que persistem há mais de uma década com as constantes ameaças de desemprego e tem arrefecido as lutas, mobilizações e greves. A reivindicação dos movimentos sindicais tem saído da esfera do aumento salarial para a negociação e manutenção do emprego. O poder sindical de classe operária organizada tem sido debilitado incessantemente. Alves (2001a, p. 252) enfatiza que esse enfraquecimento não se reduz à *dimensão subjetiva*, com o aumento da captura da subjetividade

²⁸ O processo de crise e as dificuldades de organização vivenciadas pelo movimento sindical têm sido amplamente discutidos por vários autores: Antunes (1995); Boito Jr. (1999); Alves (2000); Cruz (2000).

operária pelo capital, mas, em sua *dimensão objetiva*, com a “implosão” do mundo do trabalho, principalmente nos pólos “modernos”.

Essa crise que tem vivenciado o movimento sindical pode ser observada em nível global através da diminuição das taxas de sindicalização nos países da Europa e da América do Norte na década de 80, como, também, na diminuição do número de greves e grevistas no Brasil, nos anos 90, conforme dados dos gráficos abaixo.

GRÁFICO 1

DIMINUIÇÃO DO ÍNDICE DE GREVISTAS

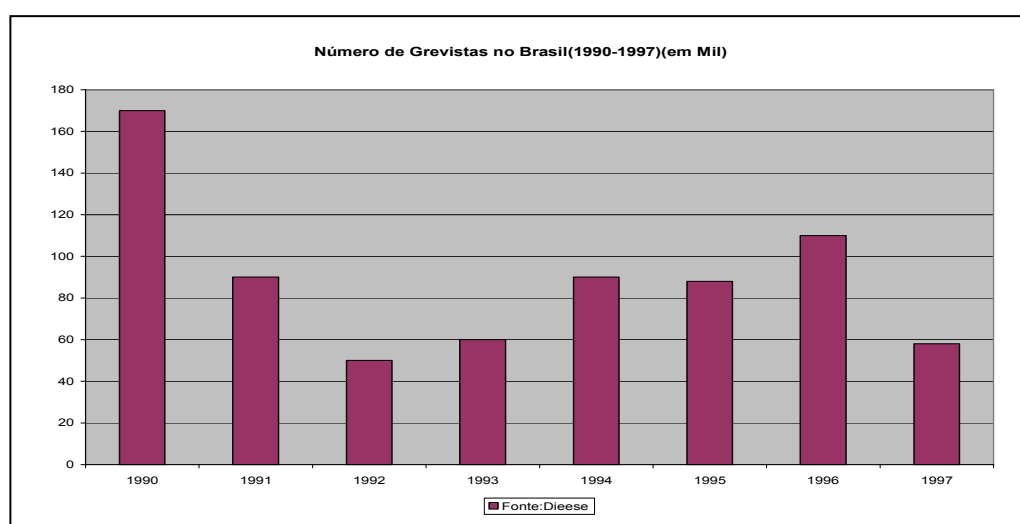
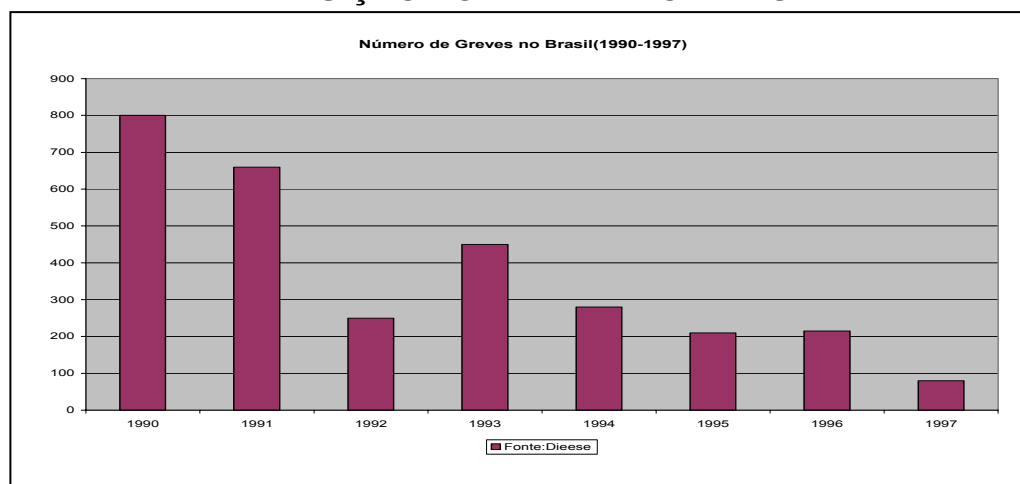


GRÁFICO 2

DIMINUIÇÃO DO ÍNDICE DE GREVES



Antunes (1995, p. 34) acrescenta um outro elemento para a compreensão da atual crise do movimento sindical: a incapacidade de aglutinar os trabalhadores “estáveis”, parciais, temporários, precários da economia e subempregados, bem como a incapacidade, até o momento, de o sindicalismo tradicional atuar de uma forma mais abrangente, incorporando amplos setores que hoje compreende a classe trabalhadora.

A precarização das condições de trabalho através da terceirização e a perda de direitos sociais têm dificultado o movimento sindical de aglutinar, numa mesma empresa, os operários “estáveis e terceirizados”. Sobre esse fato, Antunes (1995) acrescenta:

Com o abismo social no interior da própria classe trabalhadora, reduz-se fortemente o poder sindical, historicamente vinculado aos trabalhadores “estáveis”, até agora, incapaz de aglutinar os trabalhadores parciais, temporários, precários, da economia informal. E com isso, começa desmoronar o sindicalismo vertical, herança do fordismo, e mais vinculados à categoria profissional, mais corporativo (ANTUNES, 1995, p. 63).

Esse processo de precarização das profissões e de implosão do mundo do trabalho com a perda de postos de trabalho tem dificultado, ainda mais, as possibilidades do desenvolvimento e consolidação de uma consciência de classe dos trabalhadores, fundada em um sentimento de pertencimento de classe, aumentando, conseqüentemente, na visão de Antunes (1995), os riscos de expansão dos movimentos xenófobos, corporativos, racistas, paternalistas, no interior do próprio mundo do trabalho.

Diante dessa tensão entre capital e trabalho, a qualificação profissional emerge como estratégia política capaz de contribuir no processo de ampliação e de reprodução do capital.

O movimento sindical, que historicamente esteve ausente das políticas públicas de qualificação, delegando a responsabilidade para o Estado e para o empresariado, emerge como um dos principais executores das políticas de

qualificação e requalificação dos trabalhadores, na segunda metade dos anos noventa.

Ocorre um amplo debate nas instâncias de poder do movimento sindical cutista²⁹ e a qualificação dos trabalhadores é incorporada às agendas dos sindicatos como prioridade política, apesar de ela, de alguma forma, já se fazer presente, ficava em segundo plano, diante de outras prioridades nas pautas de acordos coletivos e negociações. Ganz (2001), assim, comenta a trajetória da formação profissional na agenda sindical nos últimos vinte anos:

Los temas de la educación para el trabajo siempre estuvieron presentes en la acción sindical. Sin embargo, no se puede olvidar que, en los últimos veinte años, la agenda de la negociación colectiva estuvo centrada en la lucha contra las pérdidas salariales causadas por un grave proceso inflacionario. Esa condicionante dejaba poco espacio para otros aspectos de negociación, fuera de aquellos ligados directamente a los salarios (GANZ, 2001, p. 185).

A inserção do movimento sindical como colaborador e gestor da política de qualificação profissional aparece, segundo os críticos do movimento, como uma ação própria do sindicalismo de resultado³⁰.

Os críticos enfatizam que o movimento sindical parece compactuar com o capital, contribuindo com o seu processo de ampliação, reprodução e dominação. Alertam que a trajetória desses últimos vinte anos do sindicalismo no Brasil foi marcada por profundas mudanças no plano da política sindical, da “confrontação à cooperação conflitiva”, como enfatiza Alves (2001b), ou, ainda, da luta de classes, na produção, para uma “convergência antagônica”, ou um sindicalismo de “concertação social”, que é um esboço de conciliação entre classes.

²⁹ Discutiremos na próxima seção os principais congressos da CUT que abordam as políticas permanentes de qualificação profissional.

³⁰ É uma corrente operária surgida na década de 70 e financiada pela American Federation of Labour - Congress of Industrial Organization (AFL – CIO) instalada no Brasil em 1963, quando passou a prover cursos de sindicalismo. Um dos seus principais fundadores foi Roberto Magri que define o sindicalismo de resultado como uma nova corrente do sindicalismo brasileiro, defensora de uma linha de atuação pragmática, apartidária e de resultados (BEZERRA, 1994, p. 18).

Prevalece o neocorporativo na prática sindical, hegemônico no interior da CUT. Neocorporativismo operário que tem debilitado a perspectiva de classe que caracterizou a luta política e sindical dos anos 80.

Estudos realizados na década de 90 constataam uma ambigüidade do movimento sindical cutista. Deluiz (1999) acrescenta que, se por um lado, o sindicalismo de cariz mais propositivo se aproxima da visão empresarial de adequação do estoque de capital humano à necessidade da reestruturação produtiva, adaptando a educação às exigências da ordem econômica capitalista. Por outro, o sindicalismo cutista, dentro de uma visão mais crítica, tem apontado para uma compreensão de educação mais ampliada, que viabiliza conhecimentos gerais sobre a sociedade e a cultura, numa lógica de encontro entre, essa última, trabalho e educação, possibilitando aos trabalhadores uma compreensão crítica da vida social, da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho³¹.

Apesar das inúmeras críticas realizadas às propostas mais conciliadoras ou neocorporativas da CUT, observamos que, mesmo nessas condições, essa Central não tem deixado de lutar contra as ações hegemônicas do capital. Essa afirmação é validada pela proposta de qualificação profissional, coordenada pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos/Central Única dos Trabalhadores, embora não deixe, também, de aderir às exigências do capital.

A proposição da CNM/CUT de elevação de escolaridade e qualificação profissional, explicitada no Programa Integrar, tem se diferenciado daquelas de qualificação, que buscam, apenas, atender às exigências mercadológicas de qualificação. Como demonstram os cadernos curriculares, que serão analisados posteriormente, o Programa Integrar – PID, além de contribuir para que o aluno tenha condições de se inserir no mundo do trabalho formal, diminuindo, em

³¹ A forma como ocorre essa compreensão será analisada no segundo capítulo.

termos relativos, a desigualdade de oportunidade, aponta para alternativas de trabalho e renda numa perspectiva solidária. A formação ministrada tem um caráter tecnopolítico que permite ao aluno uma visão ampla e crítica dos processos desencadeados no trabalho, como, também, procura resgatar a identidade de classe.

A crise que o movimento sindical cutista tem enfrentado parece exigir novos horizontes e estratégias. Ele tem estendido as ações sindicais para as instâncias públicas, participando dos fóruns e órgãos formuladores e deliberativos de políticas públicas, aproveitando as instâncias estatais para consolidar suas concepções e projetos. Nessa ótica, o aparente caos, provocado pela recessão e desemprego, tem se revelado, para o movimento sindical, como amplo de possibilidades, como acrescenta Santos (1997, p. 39): *"longe de ser por essência negativo, o caos é um horizonte dramaticamente ampliado de inúmeras possibilidades, e, como tal, compreende, como nenhum outro, possibilidades progressivas e possibilidades regressivas"*.

Buscaremos, no decorrer desta investigação, apresentar como a proposta de educação profissional da CNM/CUT tem adquirido materialidade.

CAPÍTULO 2 – O MOVIMENTO SINDICAL CUTISTA E A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 – A qualificação profissional na agenda sindical

Os anos 70 são considerados a década de ouro do movimento sindical, uma vez que foi nesse período, com o Novo Sindicalismo³², que ele se mostrou forte, combativo, aglutinador dos anseios das camadas operárias, mobilizador de greves por melhores condições de vida e salário (RODRIGUES, 1999).

O trabalho sindical de base consistia na formação política dos quadros de militantes e dirigentes sindicais. As temáticas do processo formativo tinham como conteúdos a história das lutas operárias, a estrutura sindical, a liberdade e a autonomia sindicais, a análise de conjuntura política e econômica, a dívida externa, as classes e as lutas de classes, a democracia e a participação popular, as organizações políticas e sindicais, os partidos políticos, dentre outros temas³³. Esses conteúdos formativos objetivavam instrumentalizar dirigentes sindicais e militantes para a importância da OLT (Organização nos Locais de Trabalho), para que tivessem melhores condições de fortalecer as organizações no chão da fábrica, através das comissões fabris, dos conselhos e demais atividades que

³² O termo “Novo Sindicalismo” foi utilizado, originalmente, pelos historiadores do movimento operário para distinguir as Indústrias Unions dos sindicatos tradicionais de ofício, na Inglaterra. No Brasil, esse termo serve para aludir as manifestações sindicais surgidas a partir de meados da década de 70, as quais marcaram o início de uma nova prática sindical, que colocou em xeque a estrutura sindical corporativa, insurgindo-se contra o regime autoritário e defendendo a democratização da sociedade na esfera política. Essa nova corrente, do ponto de vista da ação estritamente sindical, procurava dar voz aos trabalhadores e defendia o fortalecimento da atuação sindical no interior das fábricas. Reivindicava, ainda, entre outros aspectos, a livre negociação entre patrões e empregados, o direito à greve e o afastamento do Estado das relações entre capital/trabalho (RODRIGUES, 1999, p. 147).

³³ Esses conteúdos temáticos podem ser encontrados no Instituto Cajamar, na Escola de Formação São Paulo, na Escola Sindical 7 de Outubro, na Escola Nordeste, nos sindicatos em geral e nos documentos de formação das correntes sindicais da CUT.

contribuíssem para a melhoria das condições de vida do trabalhador assalariado, como, também, para o processo de democratização do país.

Nesse contexto, a qualificação profissional não era uma ação estratégica nacional e articulada com a política sindical. As ações nacionais de qualificação ficavam sob a responsabilidade do Estado e do empresariado, via sistema “S”. As poucas iniciativas constituíam-se como mais um benefício assistencial, tais, como: a barbearia, a farmácia, a assistência odontológica. Ou seja, as incipientes iniciativas de qualificação pouco se aproximavam de uma proposta sistematizada de formação profissional³⁴.

Para o movimento sindical, a formação profissional era um problema, também, da empresa; para resolvê-lo, se construiu, com recursos públicos, o Sistema S, que, em meio século de existência, estabeleceu o conceito e o modelo de treinamento ocupacional. A especialização, voltada para o entorno do equipamento, e o saber, baseado na pedagogia instrumental orientada pelo taylorismo-fordismo, tornaram-se sua marca, de tal modo que, até a década de 90 ao se pensar em formação profissional, imediatamente, o parâmetro nacional utilizado era o padrão imposto, na maioria das vezes, pelos Ss.

Essa iniciativa rendia recursos consideráveis para a esfera privada³⁵. Eram recursos públicos geridos pela iniciativa privada sem a participação dos trabalhadores.

As grandes ações do movimento operário combativo tinham como característica o embate político, expresso através das organizações de greves e na luta pela autonomia sindical. Destacam-se, entre as lutas mais gerais, a

³⁴ Cabe ressaltar algumas poucas iniciativas de qualificação profissional nos estados brasileiros, dentre elas, a das Escolas Operárias, fundadas em 1917.

³⁵ É importante destacar que, se não tivessem ocorrido as transformações institucionais da qualificação profissional na década de 90, com a reforma do ensino médio, todos os recursos (apresentados nas tabelas nas páginas 47, 48 e 49), de 1998 em diante, teriam sido apropriados pelo Sistema S.

redemocratização do país e a conquista da direção dos sindicatos, então controlados pelos prepostos do Ministério e da Secretaria do Trabalho, como bem menciona Rodrigues (1999):

o conflito trabalhista (78-80), principalmente nas grandes empresas automobilísticas, da região do ABC, que reivindicava melhores condições de vida e trabalho para o cotidiano fabril, esteve de grosso modo, relacionado com a luta por direitos no conjunto da sociedade. Vale dizer, a luta por direitos de cidadania na esfera política, aliada à demanda de participação da renda nacional e de maior controle das condições de trabalho, foi característica específica do novo sindicalismo quanto ao seu surgimento. É importante ressaltar que esse processo, com nuances diferenciadas, se espalhou por todo o país e foi fundamental para o aparecimento do Partido dos trabalhadores – PT (1979) e a Central Única dos Trabalhadores – CUT em 1983 (RODRIGUES, 1999, p. 02).

As fundações da CUT e do PT foram alguns dos principais marcos resultantes do novo sindicalismo no Brasil.

Diante do novo cenário político e econômico de globalização e reestruturação produtiva, a década de 90 foi palco de embates e propostas sobre a formação profissional³⁶, cuja política nacional constituiu-se em objeto das pautas dos acordos coletivos e dos congressos das principais centrais sindicais, assim como, as ações governamentais, implementadas através de políticas públicas, como no caso do PLANFOR.

Nesse contexto, a educação, principalmente a formação para o trabalho passou a ser uma ação estruturante e estratégica para o movimento sindical da CUT, configurando um dos aspectos importantes do que estamos denominando de mutação do sindicalismo, uma vez que o movimento sindical cutista passou a

³⁶ Para os trabalhadores, as conseqüências mais visíveis do processo de globalização e reestruturação produtiva eram a perda dos direitos trabalhistas, atrelados à diminuição do poder aquisitivo, a precarização do trabalho, via terceirização e desemprego. Nessa conjuntura, a falta de qualificação profissional passou a ser utilizada pelo empresariado e o Estado como justificativa ao desemprego. A incorporação da qualificação profissional à agenda sindical não deixa de ser, no primeiro momento, uma reação ao discurso patronal e do Estado, que atribuíam o desemprego aos próprios trabalhadores, desempregados, com baixa escolaridade e qualificação.

priorizar a política nacional de educação profissional como uma estratégia de ação sindical³⁷.

Uma análise mais precisa dos principais congressos e plenárias revela uma preocupação crescente da CUT com a formação profissional. Sobre esse assunto trataremos na seção subsequente.

2.2 – CUT: concepções e propostas de qualificação profissional

Na década de 80, com a criação da CUT (Central Única dos Trabalhadores), fruto do novo sindicalismo e de todo processo de luta pela redemocratização do país, as classes trabalhadoras passaram a ter uma instituição nacional combativa, no âmbito da organização sindical (RODRIGUES, 1999).

Diferentemente dos anos 80, a década de 90 emergiu com o debate em torno das propostas de qualificação profissional no âmbito da CUT, as quais surgiram a partir da reação dos dirigentes sindicais, em seus congressos e plenárias (CONCUT), à conjuntura de reestruturação produtiva e de globalização, vivenciada na base das categorias profissionais. Nesses congressos foram sendo delineadas propostas, fomentadas concepções e diretrizes de atuação, transformadas e aprovadas em políticas permanentes.

Com as transformações desencadeadas no mundo do trabalho, resultantes do processo de reestruturação produtiva, aliada ao conseqüente processo de mudança do perfil da classe trabalhadora, a CUT, impulsionada por esses fatores insere nas suas pautas de discussões, a definição do seu papel e

³⁷ Observamos que é legítima a preocupação da CUT com a política nacional de formação profissional, uma vez que ela está diretamente ligada ao imaginário e à formação da consciência do trabalhador. Essa compreensão da qualificação como espaço importante de formação ideológica foi, desde a década de 20, percebida pelo Estado, que estruturou os colégios de ofício para formar o “operário brasileiro” do tipo cidadão civilizado e patriótico. Na década de 60, com a ditadura militar, a ideologia subjacente justificava o “operário padrão”. E, na atual conjuntura, desdobra-se na formação ideológica do operário competente, capaz de se apropriar de um conjunto de conhecimentos de cunho científico-tecnológico, de forma autônoma e individualista.

a sua posição referente à qualificação profissional. Esse processo conduziu à realização do primeiro congresso (V CONCURT, agosto de 1994), que discutiu as concepções e propostas de qualificação profissional.

Nesse evento, pela primeira vez na história da CUT, foi aprovada uma resolução sobre a qualificação profissional, cujos pressupostos e concepção ideológica nela estão evidenciados:

A Formação Profissional é, numa concepção cutista parte integrante de um projeto educativo global e emancipador. A Formação Profissional é patrimônio social e deve ser colocado sob a responsabilidade do trabalhador e estar integrada ao sistema regular de ensino, na luta por uma escola pública, gratuita, laica e unitária, em contraposição à histórica dualidade escolar do sistema educacional brasileiro (CUT, 1995, p. 23).

Essa afirmação demarca, nitidamente, os princípios defendidos pela CUT no tocante à qualificação. Diferentemente de como foi historicamente definida pelo Sistema S, deverá estar sob o controle do trabalhador e articulada ao sistema de ensino regular a fim de não reproduzir a velha e presente dualidade. Apesar dos aspectos enfatizados, observamos, ainda, nessa resolução, o quanto é contraditório para a CUT a incorporação da política nacional de qualificação profissional à sua agenda. Como conciliar, simultaneamente, a responsabilidade histórica da luta combativa e manter a parceira com o Estado? Se a qualificação deve *“estar integrada ao sistema regular de ensino, na luta por uma escola pública, gratuita, laica e unitária”*, como pode ser submetida à responsabilidade [privada] do trabalhador e estar, ao mesmo tempo, integrada ao sistema [público] regular de ensino? Esses aspectos são contraditórios para o movimento sindical cutista. Afinal, a CUT quer substituir o Estado no que tange à qualificação profissional? Ela é uma instituição de classe inserida no conflito entre capital e trabalho ou é uma instituição educacional?

Esses são os principais dramas e tensões desse movimento particular da CUT, que extrapola os papéis tradicionais corporativos para passar a se

preocupar com questões sociais, políticas e públicas que transcende os interesses imediatos das categorias profissionais e os próprios limites da sua atuação. Assinalamos, ainda, que é no bojo dessas discussões que surge a idéia de sindicato cidadão, que se contrapõe, nitidamente, à idéia de sindicato profissional, de característica corporativa. Isso nos remete a uma nova tensão que passa a habitar no interior da CUT: Qual o limite da ação sindical? Ela deve se restringir, apenas, ao universo da fábrica ou a outras instâncias sociais?

As respostas para essas tensões parecem residir na inserção da CUT como uma das principais proponentes e executoras da política de qualificação profissional do Brasil, o que parece se justificar por duas perspectivas contraditórias e complementares: pela crise financeira que tem enfrentado com a diminuição dos recursos oriundos das contribuições sindicais, acessando com isso os recursos do FAT, ao mesmo tempo em que utiliza os recursos para revitalizar as lutas sindicais, não apenas com o embate, mas, com a formação profissional.

Essa “nova” formação profissional defendida pela CUT parece recusar o perfil dualista da qualificação profissional presente no Brasil. Kuenzer (2000) caracteriza como se estruturou a dualidade da formação escolar em nosso país, da seguinte forma:

A formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais e as instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro (KUENZER, 2000, p. 27).

Como recusa à forma e ao conteúdo de como se estruturou historicamente a formação profissional no Brasil, a CUT ressalta a intervenção do Estado – como responsável direto pela formação – e os trabalhadores –

enquanto sujeito ativo tanto na proposição quanto na fiscalização das políticas nessa área.

A Formação Profissional deve estar submetida ao controle direto do Estado, e os trabalhadores devem intervir nesse processo, participando, através de suas organizações, da definição, da gestão, do acompanhamento, da avaliação das políticas e dos programas de formação profissional (CUT, 1995, p. 33).

A responsabilização direta do Estado pela formação profissional tem revelado o posicionamento crítico da CUT, demandando do Estado um maior compromisso enquanto fomentador de políticas públicas de qualificação profissional. Essa crítica é oportuna, principalmente num contexto como aquele no qual o Estado brasileiro tem assumido os princípios neoliberais.

Quanto à participação da CUT através dos órgãos representativos, observamos um sério risco em relação ao modelo de como ela acontece, visto que dependendo dele, corre-se o risco de se trazer de volta a verticalização sindical – típico do sindicato corporativo – na medida em que a participação nos conselhos deliberativos e demais instituições são restritas aos dirigentes políticos e sindicais, limitando-a e coibindo uma maior articulação entre os trabalhadores.

Com a 7ª Plenária Nacional da CUT, realizada em setembro de 1995, novamente a questão da formação profissional foi colocada em pauta nas discussões. Esse fórum reafirmou a concepção e a opção da CUT pela qualificação profissional dos trabalhadores, enquanto seu compromisso social e político.

Pressuposto da apropriação do conhecimento da realidade social e da realidade do trabalho e, portanto, condição indispensável para a intervenção dos trabalhadores nas relações de trabalho e no controle do mercado de trabalho, o ensino profissional é patrimônio social e deve estar sob a responsabilidade dos trabalhadores, integrado ao sistema regular de ensino nas lutas mais gerais por uma escola pública, gratuita, laica, unitária e de qualidade para toda população (CUT, 1996, 14).

A Central é enfática quanto à defesa e importância do ensino profissional estar sob a responsabilidade do Estado e articulada ao sistema regular de ensino, o que pressupõe ter um fundo próprio, uma diretriz e objetivos de curto, médio e longo prazo. Observa-se a rejeição da CUT por uma proposta de formação profissional estigmatizada como fracassada. É contundente na opção por uma qualificação profissional cidadã, que poderá acontecer em várias instâncias formadoras, como, também, aponta a necessidade de reformulação institucional das políticas públicas para essa qualificação.

A CUT combate, por um lado, a concepção de ensino profissional como um tipo de ensino destinado aos "fracassados" da escola regular e recusa, por um lado, a visão de escola regular particularmente a da escola média, como propiciadora de um ensino "generalista", teórico, desvinculado e acima das questões práticas da realidade do trabalho. No entanto, as necessidades sociais por educação transcendem o âmbito da escolaridade formal e exigem a adoção de políticas que respondam às demandas gerais dos trabalhadores por profissionalização (CUT, 1996, p. 28).

Mesmo considerando o contexto de globalização econômica e a necessidade da qualificação ter como parâmetro a conjuntura nacional, a CUT, através dos documentos analisados, enfatiza a necessidade de se contemplar, nas propostas, as especificidades regionais³⁸.

Contrapondo-se à visão restrita de formar para responder às necessidades da produção sob a ótica do lucro, a formação profissional que interessa ao trabalhador é aquela que amplia a satisfação das necessidades múltiplas do ser humano. É importante que as propostas de organização de cursos, sem abandonar as circunstâncias da realidade nacional, estejam respaldadas nos resultados de análises e no diagnóstico das demandas locais e regionais (CUT, 1996, p. 30).

³⁸ Parece existir nos documentos da CUT, no que tange à importância do regionalismo como busca da identidade, aspectos problemáticos; parece existir um dissenso entre a consciência e o poder, pois, se de um lado defendem o regionalismo, por outro, reproduzem nos cadernos curriculares, utilizados no Programa Integrar – PID, a unanimidade da forma e dos conteúdos para as 10 (dez) regiões da federação em que atua o PID. O Estado de São Paulo aparece como modelo para as demais regiões do país, no tocante às propostas curriculares e disciplinares.

Na 8ª Plenária Nacional da CUT, realizada em 1996, a questão da formação profissional não foi alterada, continuando a vigorar a formulação concebida pela 7ª Plenária. No texto da direção nacional da CUT apresentado no VI Congresso Nacional, realizado em 1997, no capítulo que versa sobre as Políticas Permanentes, a formação profissional é novamente incluída, reafirmando as questões aprovadas na 7ª Plenária Nacional. *“Por considerá-las corretas quanto à concepção, diagnóstico e na apresentação das soluções”* (CUT, 1997, p. 56).

É possível verificar, a partir dos documentos analisados, que a CUT, em relação à concepção de formação profissional, vem mantendo uma mesma linha orientadora, ampliando, apenas, suas concepções e articulando o tema com questões que ocorrem no conjunto geral da sociedade. As contradições imanentes a esse processo são notórias. A Central Única dos Trabalhadores parece conflitar entre as dimensões práticas, no que concerne à formulação de uma proposta de formação profissional e sua atuação enquanto entidade sindical.

Apresentaremos as estratégias e os princípios ideológicos defendidos nos CONCUR e Plenárias em relação à Formação Profissional:

V CONCUR - *“Toda formação profissional deve estar associada a uma política de emprego; à vinculação das iniciativas de requalificação profissional; à garantia do emprego e à ampliação de sua oferta, através da elevação do nível cultural, científico e tecnológico dos trabalhadores”.*

A vinculação das iniciativas de qualificação com propostas de garantia e ampliação do emprego revela o papel que essa Central tem na defesa dos trabalhadores. Explicita, também, o posicionamento crítico dessa instituição quanto às políticas de formação, pois, não basta, apenas, qualificar e/ou

requalificar; é preciso articular ações na perspectiva da geração de trabalho e renda. Sem essa articulação as propostas de qualificação tendem a se tornarem inócuas.

Na 7ª Plenária, a Central enfatiza que a formação profissional deve assumir uma dimensão pedagógica e política. *“Na perspectiva da classe trabalhadora, o ensino profissional tem por objetivo contribuir para formação de trabalhadores tecnicamente competentes e politicamente comprometidos com a luta pela transformação da sociedade”* (CUT, 1996, p. 56). Essa concepção vai orientar as suas ações de qualificação profissional, adquirindo materialidade com o Programa Integrar, que qualifica os trabalhadores para que eles interajam e participem, de forma ativa e propositiva, nas políticas públicas e nos acontecimentos do mundo moderno. É evidente que a CUT não abandona a concepção ideológica que orienta a sua perspectiva de classe. Ela enfatiza a formação na perspectiva gramsciniana da politecnicidade e do intelectual orgânico; formação de caráter técnico, mas, também, político.

Ainda no V CONCUT e na 7ª plenária, em 1996, verifica-se uma preocupação dessa Central com o processo de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, destacando seu compromisso político com a educação.

Lutar pela aprovação e sanção de uma lei, reforçando as ações do fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e fortalecendo a visão de uma formação profissional como parte de um sistema regular de ensino e de políticas públicas que promova o acesso ao mundo do trabalho, fruto da discussão e participação da sociedade civil organizada, de entidades representativas da educação, dos sindicatos e da própria CUT (CUT, 1996, p. 45).

Reafirmando sua posição de que a formação profissional deve estar sob o controle dos trabalhadores, a Central Única dos Trabalhadores destaca o necessário controle que eles devem ter sobre os fundos públicos destinados à formação, ao mesmo tempo em que não abre mão da articulação direta entre a formação profissional e o sistema regular de ensino.

A CUT deve reivindicar a sua participação, nos termos da resolução da OIT que prevê a gestão tripartite (trabalhadores, empresários e Estado), de fundos públicos e agências de formação profissional (SENAI, SENAC, SESC, SESI, SENAR, SENAT), ou de outras iniciativas complementares ao ensino regular de âmbito municipal, estadual, nacional e regional, visando rigoroso controle fiscal e formalização de processos sistemáticos de avaliação dos serviços prestados. Lutar pela constituição de Centros Públicos de Formação Profissional devidamente integrados ao sistema nacional de educação, com dotação orçamentária específica e sistema democrático e transparente de gestão e fiscalização (CUT, 1997, p. 47).

Na 7ª Plenária reivindica-se, ainda, o controle dos fundos públicos: *“Reivindicamos o controle social dos fundos públicos”. “Reivindicamos a constituição de conselhos tripartites paritários, visando um rigoroso controle fiscal e formalização de processos sistemáticos de avaliação dos serviços prestados”*. A CUT reivindica, também, a participação dos trabalhadores na formulação de políticas de ensino/formação profissional. Esse dado nos remete a perceber a participação dessa Central enquanto proponente e executora de políticas públicas de formação, a partir de uma ação política mais ampla. Ao mesmo tempo em que reafirma os princípios ideológicos defendidos, no tocante à importância em participar da construção da democracia e da gestão da formação dos trabalhadores, resgata reivindicações antigas, dentre elas: a intervenção, o controle e a fiscalização dos recursos públicos. Essa intervenção tem se dado através do CODEFAT que, apesar de ter sido instituído no governo de Fernando Henrique Cardoso, representa uma instância de deliberação e intervenção nas políticas de formação voltadas para os trabalhadores.

É enfatizado, ainda, na 7ª Plenária o incentivo aos sindicatos que já desenvolvem experiências na área de qualificação profissional a continuarem incitando os sindicatos cutistas a incluírem itens sobre qualificação profissional em suas pautas de negociações, figurando, entre outros: *“defesa da criação de comissões paritárias para acompanhar atividades educacionais no local de trabalho; defesa da participação sindical na formulação e gestão dos cursos*

oferecidos pelas empresas; defesa da utilização de parte da jornada de trabalho em programas de formação e requalificação profissional etc”.

O conjunto de ações promulgadas pela CUT parece revelar o interesse dessa Central em apoiar os sindicatos para começarem a incorporar nas suas pautas de negociações a questão da formação profissional, o que parece destoar do escrito para o realizado. Ao mesmo tempo em que defende a formação profissional articulada ao ensino básico, como parte integrante da política de educação pública, advoga, de forma paralela, a realização de cursos de qualificação profissional e a elevação de escolaridade desarticulados do sistema educacional.

Apesar das contradições entre o escrito e o realizado, a análise dos documentos oficiais dos congressos e plenárias nos permite inferir que há um movimento crescente de amadurecimento da concepção e uma maior definição quanto ao projeto de Formação Profissional que a CUT defende. O investimento na formação profissional, articulado a uma concepção de formação política, parece ser um caminho novo que a CUT pretende trilhar. Esse fato adquire materialidade a partir da 7ª Plenária, que versou sobre a Formação Profissional dos trabalhadores, onde foi delegada à Confederação Nacional dos Metalúrgicos – CNM – a responsabilidade de elaborar uma proposta piloto de qualificação profissional. Dessa iniciativa resultou o Programa Integrar para Desempregados – PID, objeto empírico de investigação desta pesquisa.

2.3 – Estratégia de intervenção sindical: o Programa Integrar

Esse Programa foi criado a partir das resoluções aprovadas no 3º Congresso Nacional dos Metalúrgicos, da CNM³⁹/CUT, realizado em agosto de 1995, através das resoluções do V CONCUT e da 7ª Plenária, com o objetivo de desenvolver e planejar a formação profissional e aproximar o sindicato dos trabalhadores metalúrgicos dos desempregados.

A sua constituição expressa uma ação propositiva da organização sindical cutista frente às políticas implementadas pelo poder público. Visou a influenciar o movimento de mutação do sindicalismo no contexto brasileiro, pretendendo romper com sua marca corporativa, buscando, no contexto social mais amplo, aproximar os trabalhadores excluídos do mundo do trabalho com os trabalhadores formais.

A formação profissional assume alta relevância, caracterizando-se como uma estratégia de intervenção sindical, incorporando-se na agenda sindical como política permanente; uma política particular e articulada em quase todos os Estados da federação.

O Programar Integrar se desdobra em quatro grandes ações de abrangência nacional: O PID (Programa Integrar para Desempregados), o PIE (O Programa Integrar para Empregados), o PIFD (O Programa Integrar de Formação de Dirigentes) e o LDSS (Laboratório de Desenvolvimento Solidário e Sustentável).

O fio condutor que os une e lhes dá direção é a estratégia definida no Congresso dos Metalúrgicos. O PID e o LDSS dialogam com o eixo de

³⁹ A CNM/CUT – Confederação Nacional dos Metalúrgicos congrega 96 sindicatos e sua estrutura organizacional é composta de uma Presidência, uma Vice-Presidência, uma Secretaria Administrativa e Financeira, das Secretarias: Internacional, de Política Social, Geral, de Imprensa, de Formação, de Políticas Sociais, de Organização e Saúde, além de um Conselho Consultivo, que se reúne duas vezes ao ano e faz parte das federações locais dos sindicatos, que são uma espécie de plenária para discutir e orientar as propostas que serão encaminhadas pela confederação.

intervenção em Políticas Públicas enquanto o PIE e o PIFD, com o fortalecimento da organização sindical. Todos os programas contribuem para a construção do Sindicato Cidadão⁴⁰.

Pela abrangência das linhas de ação esboçadas, este estudo limitar-se-á ao PID (Programa Integrar para Desempregados). Analisaremos a natureza, os objetivos e os princípios que o norteiam.

O Programa Integrar para Desempregados⁴¹, segundo o texto “conceptos y objetivos del Programa Integrar, de los metalúrgicos brasileños” (CINTEFOR,1998) foi sistematizado a partir de uma pesquisa com os trabalhadores desempregados de São Paulo a respeito da necessidade de cursos de formação profissional. O conjunto de questionamentos formulados pelos trabalhadores conduziu a três premissas básicas para a estruturação do curso. Casanova (2001) menciona as seguintes:

El valor del conocimiento acumulado por los trabajadores en su trayectoria vital; la formación técnica asociada a la certificación de primer grado, y la discusión sobre el tema de la generación de empleos e ingresos, puesto que una delas pregunta tas plateadas por aquéllos era: ¿por qué calificarse si no hay empleo? (CASANOVA, 2001, p. 135).

Essas premissas conduziram a outras preocupações, tais, como, transformar o Programa em um movimento de reivindicação por emprego, no sentido de estimular as instituições, inclusive o próprio sindicato, para discutirem

⁴⁰ A concepção de Sindicato Cidadão ou Sindicato Nacional surgiu na segunda metade da década de 90 pelas tendências de cunho mais democráticas da CUT. Os princípios defendidos consistem na defesa do papel social que deve assumir o movimento sindical na sociedade. O sindicalismo, numa perspectiva mais social e mais solidária, busca integrar a cidadania na perspectiva dos seus defensores, tanto das fábricas, como das cidades. Um sindicato orgânico, mas, também, cidadão, que represente os trabalhadores e que seja movimento social que dê conta dos desafios do capitalismo como modo de produção e processo civilizatório, integrando trabalho e meio ambiente, trabalho e educação, trabalho e feminismo, trabalho e cultura, trabalho e juventude, trabalho e bem estar e trabalho e terceira idade. Esse novo sindicalismo requer uma integração entre a consciência operária e a consciência da cidadania. A cidadania, fora do mundo do trabalho, convoca o movimento sindical a aliar-se a novas forças e movimentos sociais que se situam fora do mundo da produção. Assim como a democracia deve entrar nos locais de trabalho, o sindicalismo de característica mais cidadã deve abarcar a cidadania, o espaço público democrático e popular (NASCIMENTO, 1999, p. 83).

⁴¹ Os dados referentes ao Programa Integrar foram coletados a partir de pesquisa documental, sendo as informações mencionadas de inteira responsabilidade dele.

o problema e buscarem alternativas de criação de novos postos de trabalho. Mesmo considerando a importância da formação, Casanova (2001) acrescenta que as ações contra o desemprego dependem de ações conjuntas:

La idea de incitar a las instituciones esta vinculada com la concepción de que no es tarea de la CNM/CUT desarrollar un proyecto acabado de formación y readaptación profesional para el país. Incluso porque la solución del desempleo no estriba en la formación profesional. Y tampoco es un problema individual, como a menudo se lo considera. Es algo que ocurre en un ámbito estructural, fruto de un poder económico excluyente, y no responsabilidad del trabajador. Por consiguiente, exige respuestas colectivas (CASANOVA, 2001, p.166).

A busca de ações coletivas é um dos princípios defendidos pelo Programa na perspectiva de consolidar formas alternativas ao desemprego. Dessa maneira, o Programa se encontra articulado a um projeto político sindical mais amplo, o qual tem como objetivo geral desenvolver uma experiência de capacitação profissional e requalificação de trabalhadores (as) desempregados (as) ou na iminência de perderem o emprego, que contribua para a criação de novos parâmetros em termos de políticas públicas de combate ao desemprego e à exclusão social. Tem como objetivos específicos:

- Assegurar ao adulto trabalhador, excluído do sistema formal de educação, a oportunidade apropriada de desenvolvimento pessoal e profissional, conjugando formação para o emprego com certificação em nível de ensino fundamental e com geração de alternativas de trabalho e renda;
- Capacitar desempregados (as) e/ou na iminência de perderem o emprego para que possam reinserir-se ou permanecer no mercado de trabalho. Dotá-los de habilidades, conhecimentos e posturas exigidos pelo processo produtivo moderno e prepará-los para participar, de forma ativa, de projetos de geração de emprego e renda, desenvolvimento local e regional sustentável.
- Contribuir para a formação da cidadania, capacitando os desempregados para o exercício pleno dos seus direitos e interação com o contexto sócio-cultural do qual faz parte (CNM/CUT, 1999, p. 13).

Esse Programa se destina a desempregados (as) ou empregados (as) na iminência de perderem o emprego, com idade acima de 25 anos, alfabetizados, mas, sem o ensino fundamental (excluídos do ensino formal).

O Programa Integrar desenvolve a educação profissional, cursos de informática articulada à educação básica. A certificação de Ensino Fundamental e Médio é reconhecida pelo MEC.

O eixo da profissionalização é o desenvolvimento de habilidades⁴², conhecimentos e posturas exigidas pelo processo produtivo moderno e/ou para participar em projetos de geração de emprego e renda.

Segundo os documentos referentes ao Programa, os conteúdos pedagógicos são trabalhados de forma integrada entre as áreas técnicas e as áreas de saber geral referente ao Ensino Fundamental, e têm como eixo do currículo a Reestruturação Produtiva.

Integrar o trabalhador desempregado excluído e sem “identidade”, através do processo educativo, é uma das suas principais estratégias. Resgatar a auto-estima do trabalhador é enfatizado na proposta do Programa como um aspecto fundamental ao processo de aprendizagem e para o exercício da cidadania, bem como, estimular o trabalhador a envolver-se em instituições locais que debatam e busquem viabilizar propostas alternativas ao desemprego e intervir nas políticas públicas através da participação nas organizações da sociedade civil organizada.

O Programa contribui e amplia o significado da educação profissional, através do envolvimento dos trabalhadores desempregados nos movimentos

⁴² As propostas de qualificação profissional surgidas na década de 90 incorporaram o conceito de habilidades e competências, definidas a partir do MTE/PLANFOR. Compreendidas enquanto *habilidades básicas* (competências e conhecimentos gerais, essenciais para o mercado de trabalho e para a construção da cidadania, como comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio, saúde e segurança no trabalho, preservação ambiental, direitos humanos, informação e orientação profissional e outros eventuais requisitos), *habilidades específicas* (competências e conhecimentos relativos a processos, métodos, técnicas, normas, regulamentações, materiais e equipamentos e outros conteúdos específicos das ocupações) e *habilidades de gestão* (competências e conhecimentos relativos a atividades de gestão, autogestão, melhoria da qualidade e da produtividade de micro e pequenos estabelecimentos, do trabalho autônomo ou do próprio trabalhador individual, no processo produtivo) (PLANFOR, 2000, p. 7). Quanto à habilidade de gestão, em nenhum momento é feita menção aos empreendimentos solidários.

sociais, colaborando para as instituições se transformarem em espaços de participação dos cidadãos (CNM/CUT, 1999).

A construção de propostas e alternativas metodológicas de ensino busca superar a dispersão e o isolamento dos cursos direcionados à formação profissional. A proposta do PID considera, também, o contexto sócio-cultural do qual o educando faz parte e a desestruturação da vida pessoal e familiar a que os desempregados estão submetidos (CNM/CUT, 1999).

Sua proposta pedagógica pretende vincular a formação profissional à ampliação do conhecimento comunitário em termos de ajuda mútua e de alternativas para o desenvolvimento local e regional sustentável, através das oficinas pedagógicas, que articulam o público do Programa (alunos/trabalhadores) à comunidade.

Essa proposta se fundamenta nos 10 (dez) princípios que orientam a concepção e a ação da educação profissional do Programa Integrar, construídos a partir das resoluções dos congressos da CUT. São eles:

1. É dever do Estado garantir educação pública e de qualidade;
2. Os recursos públicos, além de serem utilizados de forma honesta, devem ser direcionados para ações que venham ao encontro dos interesses da classe trabalhadora;
3. O desemprego é uma questão política-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/fortalecimento do movimento sindical, compreendendo:
 - **Ação sindical:** visando o fortalecimento da organização nos locais de trabalho, a luta pela manutenção do emprego, a contratação coletiva e a capacitação dos dirigentes;
 - **Ação de cidadania:** objetivando a revitalização do movimento social, a qualificação dos sindicatos para intervenção nas políticas públicas e a luta pelo emprego;
 - **Ação pedagógica:** busca da superação da concepção de treinamento ocupacional ou formação puramente instrumental e construindo um novo processo educativo.

5. Articulação da formação profissional com a certificação de primeiro grau;
6. Resgate e a valorização do saber do trabalhador;
7. Formação profissional não restrita ao domínio da máquina;
8. Formação desenvolvida de maneira interdisciplinar, articulada por um eixo/fio 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, 1999, p. 06).

A ação do programa centra-se em três linhas: ação sindical, ação de cidadania e ação pedagógica. Estas três ações irão permear todas as atividades do PID.

2.4 – Pressupostos metodológicos do Programa Integrar – PID

Esse Programa se propõe a desenvolver uma metodologia de ensino que considera o aluno adulto em sua integralidade de ser humano e em sua especificidade de aluno trabalhador. Baseia-se em uma ampla concepção de currículo que propõe a formação propedêutica (saber geral) e profissional, mas, também, a cidadã e humana, fundamentada na história de vida e na realidade do aluno (CNM/CUT, 1999).

A questão que se apresenta diante desse dado é saber como se trabalha a integralidade do aluno, visto que a integralidade do ser humano compreende dimensões objetivas e subjetivas da realidade, tais, como: as dimensões físicas, cognitivas, afetivas, espirituais, econômicas, políticas, éticas e estéticas. Quais são, portanto, os instrumentos e mecanismos utilizados capazes de trabalhar a integralidade do aluno?

Outra questão que se apresenta é se seria objetivo da qualificação profissional trabalhar todos os aspectos que a integralidade pressupõe.

A metodologia, segundo os documentos analisados, propõe o desenvolvimento de habilidades, valores, conhecimentos e posturas exigidas pelo processo produtivo, para propiciar a reinserção do aluno trabalhador no mercado de trabalho e/ou capacitá-lo para participar em projetos de geração de emprego e renda. A recessão e o desemprego em massa são gerados não, apenas, pela falta de qualificação profissional, mas, por opções políticas mais amplas, como afirma Mattoso (1999, p. 36): *“mais emprego, consumo, tempo livre ou desemprego, é uma escolha, historicamente determinada pelas formas de regulação do sistema produtivo e distribuição dos ganhos de produtividade”*.

Indaga-se, portanto: Uma metodologia pedagógica daria condições de re-inserir o aluno no mercado de trabalho e/ou projetos de geração de trabalho e renda? Considerando o conhecimento que a CUT tem da conjuntura e das opções políticas e econômicas em relação ao desemprego essa ação não estaria sendo por demais “ingênua”?

Quanto à estrutura curricular do Programa, os documentos analisados são enfáticos ao afirmarem, reiteradas vezes, que ela é integrada, permitindo resgatar o saber do aluno trabalhador e situá-lo no cenário do mundo do trabalho, das transformações que este mundo vem sofrendo e das experiências de vida e de escolarização do aluno. Portanto, afirma que a prática pedagógica se relaciona com o mundo do adulto trabalhador (CNM/CUT, 1999). Nos documentos não fica claro de que forma acontece essa articulação entre a prática pedagógica e o mundo do aluno trabalhador. Seria trazer o conhecimento acumulado do aluno/trabalhador como horizonte para suscitar novos conhecimentos?

A estrutura curricular do Programa é organizada em módulos. Cada um deles tem como elemento gerador e articulador as áreas técnicas, a saber: Trabalho e Tecnologia, Matemática, Gestão e Planejamento, Leitura e

Interpretação de Desenho e Informática e de saber geral – Português, Geografia, Inglês, História, Matemática Básica, Biologia, Física e Química. A escolha das áreas técnicas está relacionada à realidade do trabalhador e às necessidades do mercado de trabalho, na perspectiva de formação de um trabalhador dotado de novas habilidades, ou seja, ser capaz de responder às exigências de polivalência, tomar decisões e ser criativo. Nesse sentido, a abordagem das áreas técnicas está calcada na compreensão dos saberes nelas contidos e não no treinamento voltado apenas para o uso do equipamento (CNM/CUT, 1999).

Privilegiar o estudo das áreas técnicas como elemento desencadeador do processo de ensino aprendizagem não estaria conduzindo a uma formação novamente restrita, não mais ao equipamento, mas, às denominadas áreas gerais? Nessa perspectiva de romper com a formação pautada nos moldes de qualificação profissional tradicional não estaria apenas mudando o enfoque para continuar a atender às exigências do mercado? Perguntamo-nos, portanto, o que há de novo na forma de fazer a formação profissional, já que o objetivo parece ser o mesmo: adequar a formação profissional à lógica do mercado.

A inclusão das áreas do saber geral na estrutura curricular se justifica, segundo os documentos analisados, pela concepção de educação profissional que rejeita as limitações das práticas de formação profissional tradicionais. Objetiva a *formação* de um profissional consciente do seu papel de cidadão que, de acordo com Kuenzer (2000, p. 36), seja capaz de se apropriar da cultura e do conhecimento humano e *“compreenda técnica, ciência e cultura como partes de uma única realidade, criada pela capacidade do homem pensar e atuar sobre o mundo, pela sua capacidade de produzir cultura, técnica e conhecimento”*.

As áreas do saber geral – Língua Portuguesa, História, Geografia, Língua Inglesa, Matemática, Biologia, Física, Química – tendem a ser trabalhadas em processo integrado e integrador com as áreas técnicas. O Programa Integrar

constitui-se, portanto, em um conjunto de Cursos Modulares independentes e interligados. O sistema modular, ora apresentado, é pedagogicamente criticado, visto que o aluno não apreende todo conhecimento, mas, apenas, uma parcela do que foi ensinado. Essa maneira de estruturar as disciplinas pedagógicas e pensar a formação se apresenta numa ação ambivalente, parecendo ora reforçar a pedagogia taylorista, ora negá-la, ao mesmo tempo em que parece organizar os conteúdos pedagógicos em módulos, aproximando-se de uma pedagogia menos rígida, nitidamente marcada pelos processos flexíveis e acelerados que caracterizam o toyotismo.

Outro aspecto constitutivo da metodologia é o desenvolvimento da estrutura curricular integrada, onde dois profissionais assumem a docência de cada sala de aula, sendo um deles com formação universitária, licenciatura plena e experiência no magistério, e o outro, oriundo do ramo metalúrgico. *“A troca desses saberes representará e concretizará a relação educação/trabalho”* (CNM/CUT, 1999, p. 39).

A viabilidade desse trabalho conjunto se dá através de uma carga horária garantida para estudo e planejamento, além do acompanhamento sistemático pelo assistente de formação.

Como extensão do trabalho realizado no Curso Regular, as Ações Coletivas – Oficinas Pedagógicas e Laboratórios Pedagógicos – são consideradas como espaços privilegiados de articulação entre educação e cidadania (CNM/CUT, 1999).

A inclusão das oficinas e laboratórios na estrutura curricular apóia-se em vertentes teóricas inspiradoras do Programa Integrar e que consideram:

- o universo de representações mentais do indivíduo, ser social e culturalmente construído, pressupõe a relação social como fator fundamental do processo ensino-aprendizagem;
- o ser humano como um ser integral que conhece, pensa, produz, ri, chora, tem emoções, sentimentos, senso estético, etc.; e
- a concepção de cidadania, que vê o cidadão como aquele que conhece e exerce seus direitos e deveres, mas, também, como ser humano que atua na comunidade e sociedade em que vive, intervindo nas questões de seu tempo.

A partir das necessidades apontadas pelos alunos, dos estudos realizados, das discussões suscitadas em sala de aula, é no espaço das Oficinas Pedagógicas que os alunos, a comunidade e associações comunitárias discutem alternativas coletivas de geração de emprego e renda e políticas de desenvolvimento humano sustentável (CNM/CUT, 2000).

Os Laboratórios Pedagógicos, articulados aos cursos regulares, consistem no desenvolvimento de atividades diversas, tais, como: visitas a museus, fábricas, exposições; vivências nas áreas de pintura, de dança, música, literatura, feira de ciências, etc. Visam a criar melhores condições de aprendizagem e contribuir na formação da cidadania, capacitando os desempregados para o exercício pleno de seus direitos. Essas atividades são planejadas, preparadas com alunos e avaliadas após sua realização (CNM/CUT, 1999).

O conjunto de atividades realizadas no Programa tem como eixos:

- a) Recuperar a auto-estima do trabalhador através do conhecimento e valorização do seu saber. A sua compreensão sobre as transformações na sociedade e no mundo do trabalho o “liberta” da condição de culpado pela situação de desemprego e pelo sentimento de fracasso. A integração do trabalhador excluído e sem identidade ao

grupo social é essencial ao processo de aprendizagem e ao exercício da cidadania.

- b) A valorização do saber acumulado do adulto trabalhador é fundamental na metodologia do Programa Integrar e se constitui em ponto de partida e elemento concreto, a partir do qual se organiza o conhecimento, ampliando-o e sistematizando-o conforme o conhecimento acumulado pela humanidade. É a partir dos conhecimentos prévios dos alunos que o professor trabalha oferecendo-lhes situações de aprendizagem, permitindo-lhes reelaborar esse saber em direção a um conceito mais amplo e científico.
- c) Estímulo à pesquisa, a elucidação de dúvidas, a construção de propostas, as iniciativas em sala de aula e fora dela. Através do trabalho em grupo busca-se o desenvolvimento da autonomia do aluno trabalhador (CNM/CUT, 1999, p. 43).

Para garantia dos eixos mencionados há no Programa a composição de dois educadores assumindo a docência em sala de aula, um com formação acadêmica e outro com formação sindical. Questionamos: dado a abrangência e a complexidade dos conteúdos das disciplinas, como Matemática, Língua Portuguesa, Biologia, Química e etc, esses dois educadores dariam conta de garantir a apreensão e a compreensão de conteúdos tão distintos? O revezamento entre docentes garante, em sala de aula, a articulação entre a educação e o mundo do trabalho, como propõe a proposta político-pedagógica do Programa? Essa não especificidade quanto ao trato do conteúdo pedagógico não contribuiria para que o aluno tivesse um déficit de conhecimento em relação aos alunos que freqüentam cursos de caráter formal?

A partir dos documentos analisados, infere-se que o PID tem como eixo a formação de caráter humanista/propedêutica, na medida em que garante uma estrutura curricular fundada nas disciplinas de cunho teórico conceitual. Não fica claro como se dá a formação de base técnica. A recusa à formação de caráter instrumental seria uma opção adequada e conveniente à não inclusão das habilidades específicas, como, por exemplo, a utilização de equipamentos? Acreditamos que uma formação que presume a integralidade deveria ter como pressuposto uma formação profissional, que combinasse um aprendizado

técnico no entorno do equipamento e uma formação geral, de tal forma que venha a permitir ao aluno uma apropriação de todos os instrumentos capazes de potencializar a sua atuação como trabalhador cidadão. Esse fundamento respalda-se na perspectiva gramsciana de escola única. Segundo Gramsci (1985), a escola única, inicial, pressupõe:

A cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalhar intelectualmente. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma escola especializada ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1985, p. 118).

A partir desse pressuposto defendemos que toda formação não pode se restringir apenas à técnica, devendo ser muito mais ampla e consistente. Por isso, ela tem que incluir, também, a formação básica de caráter humanista, ou seja, que contemple os conhecimentos das pessoas, da arte, da ciência, da literatura, da matemática, da tecnologia, do sonhar e do imaginário; aspectos éticos, estéticos e políticos. Todos esses campos do conhecimento não podem prescindir de uma visão crítica da realidade que permita aos trabalhadores, de forma específica, lerem a realidade, na qual estão inseridos, de maneira alternativa e autônoma.

O curso regular, os laboratórios, as oficinas pedagógicas do Programa Integrar assim como as demais ações que compõem a proposta, serão analisados nas próximas seções.

**CAPÍTULO 3 – A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA
CNM/CUT – PROGRAMA INTEGRAR**

3.1 – A proposta político pedagógica

Uma proposta político-pedagógica é o resultado de um conjunto de determinantes sócio-históricos e culturais que se fazem presentes no seu processo de construção. Pressupõe uma definição clara e objetiva do seu papel histórico, da visão de mundo e sociedade que pretende construir e do tipo de cidadão que se quer formar.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, dentre elas, a de base científica e tecnológica, têm delineado novas direções para a consolidação de propostas político-pedagógicas para a educação profissional. Partimos do pressuposto gramsciano que cada etapa do desenvolvimento das forças produtivas determina a formação de intelectuais que vão exercer as funções fundamentais na produção material e imaterial, e conferir unidade e coesão ao projeto societal hegemônico (GRAMSCI, 1985).

As atuais transformações no setor produtivo tendem a exigir a formação de um intelectual de “novo tipo”, capaz de responder às demandas de cunho científico-tecnológico oriundas do mundo do trabalho, que tenham como eixos, na sua formação, valores e procedimentos que a pedagogia nascida do taylorismo-fordismo não foram capazes de atender. Competência, polivalência, escolaridade, capacidade de trabalhar em equipe, tomada de decisão, comunicabilidade e autonomia são os requisitos da profissionalização do novo

trabalhador, qualidades essas, inscritas no novo slogan que demarca o contorno do processo produtivo (ANTUNES, 2000).

Diante dos novos requisitos disseminados para a qualificação profissional do trabalhador, analisaremos a proposta político-pedagógica do Programa Integrar de Qualificação Profissional da CNM/CUT. Visando a analisar a inovação desse Programa, considerando as exigências desse “novo slogan”, o PID se apresenta como:

Um projeto político sindical mais amplo, que pretende superar a concepção de qualificação profissional como mero treinamento ocupacional, formação meramente instrumental, buscando uma ação pedagógica que vise a construção de um novo processo educativo que tem como objetivo geral a formação e requalificação para o trabalho (CNM/CUT, 1999, p.01).

Dimensionaremos nossa análise discutindo a organização e a concepção de currículo e os conteúdos pedagógicos.

3.1.1 – A organização e a concepção de currículo

Todo currículo é resultado de um conjunto de conhecimentos construídos socialmente. São construtos sócio-históricos, condensam opções políticas e ideológicas que privilegiamos ao escolhermos determinadas disciplinas. Quando optamos por certos conhecimentos em detrimento de outros estamos validando uma visão de mundo, de história, de cultura, perspectiva de ser humano, formas de organizações sociais, visão de ciência e cientista; princípios, valores, conhecimentos, representações que se farão presentes na práxis pedagógica e social (SAVIANI, 1987).

A proposta curricular do Programa privilegia a Reestruturação Produtiva, a qual aparece como categoria explicativa dos processos de transformação do mundo do trabalho, tanto no âmbito dos conhecimentos gerais como nas disciplinas técnicas. A Matemática, a Leitura e Interpretação de Desenho, a

Informática e a Gestão e Planejamento são perpassadas pelas questões desencadeadoras, como, por exemplo, em Matemática, Ciência, História e Geografia a questão desencadeadora é: os sujeitos se constroem e transformam a natureza; em Trabalho e Tecnologia, trabalho e relações sociais e, assim, sucessivamente para as demais disciplinas. O quadro abaixo contribui para uma melhor compreensão da estrutura curricular.

FIGURA 1

RESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA COMO EIXO NORTEADOR DO CURRÍCULO DO PROGRAMA INTEGRAR DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL



Os conteúdos trabalhados a partir das ações desencadeadoras são problematizados e vivenciados enquanto conhecimentos que induzem à mudança

de atitudes e valores. É possível verificar, a partir da análise do currículo, que os conteúdos de cunho valorativos e atitudinais aparecem de forma explícita. Destacamos que poucas são as propostas curriculares que deixam explícitos os conteúdos valorativo e ideológico. Na maioria das vezes, as propostas privilegiam os conteúdos de cunho enciclopedistas ou tecnicistas, que se sobrepõem às de caráter valorativo e ideológico como se aquelas fossem capazes, exclusivamente, de conduzirem às mudanças na vida dos sujeitos.

Enfatizamos que os conteúdos trabalhados, em cada módulo e intermódulo, contemplam temáticas emergentes do contexto da sociedade contemporânea e são extremamente relevantes, pois, situam o sujeito no tempo-espaço. Tais temáticas são: *tempo, espaço, trabalho, natureza, cultura, cidadania, solidariedade e transformação*, o que nos permite inferir que os conceitos trabalhados buscam, além de atualizar o adulto trabalhador sobre os processos sociais e históricos desencadeados no mundo do trabalho, situa-o no espaço e no tempo dos fenômenos político e econômicos.

Consideramos, por conseguinte, que tanto a metodologia quanto os conteúdos apresentados nos documentos da proposta pedagógica do Programa levam em consideração a especificidade, os limites e as possibilidades do aluno/adulto/trabalhador, respeitando suas diferenças e seu desenvolvimento sócio-cognitivo, diferenciando-se de propostas que tendem a infantilizar o adulto/aluno trabalhador.

O currículo do Programa está estruturado em três grandes ações: o Curso Regular, os Laboratórios Pedagógicos e as Oficinas Pedagógicas. Caracterizaremos, nesta seção, a natureza e a especificidade de cada uma dessas ações. Buscaremos demonstrar, no decorrer da análise dos Cadernos

Curriculares⁴³, como se relacionam os conteúdos pedagógicos, as disciplinas curriculares e os conteúdos ideológicos subjacentes ao curso.

3.1.2 – O curso regular

O curso regular é realizado pelo trabalho pedagógico de sala de aula com a mediação dos docentes. Nesse espaço pedagógico os alunos estudam os conteúdos das áreas denominadas de saber geral e áreas técnicas, distribuídas em módulos, conforme quadro ilustrativo, abaixo:

TABELA 4

DESENHO DO QUADRO CURRICULAR DO PROGRAMA INTEGRAR DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL				
Nome do Curso	Hab. Básica	Hab. Específica	Hab. Gestão	C.Horária total
CURSO REGULAR				
Trabalho e Tecnologia I	30	15	15	60
Trabalho e Tecnologia II	30	15	15	60
Matemática I	30	15	15	60
Matemática II	30	15	15	60
Matemática III	30	15	15	60
Leitura e Interpretação de Desenho I	30	15	15	60
Leitura e Interpretação de Desenho II	30	15	15	60
Gestão e Planeamento I	15	15	30	60
Gestão e Planeamento II	15	15	30	60
Introdução a informática	15	30	15	60
Oficina de informática	25	50	25	100
Subtotal	280	215	205	700
LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM				
Lab. Aprendiz. Trabalho e Tecnologia I	10	10	10	30
Lab. Aprendiz. Trabalho e Tecnologia II	10	10	10	30
Lab. Aprendiz. Matemática I	10	10	10	30
Laboratório Aprendiz. Matemática II	10	10	10	30
Laboratório Aprendiz. Matemática III	10	10	10	30
Lab. Aprendiz. Leitura e Interpretação de Desenho I	10	10	10	30
Lab. Aprendiz. Leitura e Interpretação de Desenho II	10	10	10	30
Lab. Aprendiz. Gestão e Planeamento I	10	10	10	30
Lab. Aprendiz. Gestão e Planeamento II	10	10	10	30
Subtotal	90	90	90	270
OFICINAS PEDAGÓGICAS				
Oficina Ped p/ o Desenvolvimento Sustentável e Local I a X	1	1	3	5
Subtotal	10	10	30	50
Total hora aluno	380	350	380	1110
Total geral das atividades com alunos				1.020⁴⁴

FONTE: Programa Integrar/2000.

⁴³ Os cadernos curriculares – Trabalho e Tecnologia, Matemática, Leitura e Interpretação de Desenho, Oficina de Informática e Gestão e Planeamento – são constituídos por um conjunto de 10 livros didáticos que abordam as disciplinas curriculares do Programa. Eles são trabalhados de forma modular em todo percurso formativo do aluno no Programa. A duração de cada módulo é de 2 (dois) meses. O aluno conclui o curso de ensino fundamental em cinco módulos, contabilizando, no total, 10 (dez) meses.

⁴⁴ As 90 horas restantes são dedicadas à formação dos(as) educadores(as) e da equipe pedagógica

A partir da estrutura curricular apresentada, selecionamos uma amostra de 05 (cinco) Cadernos Curriculares, correspondente ao Módulo I, e realizamos uma análise dos conteúdos trabalhados. Apresentaremos os objetivos de cada caderno e como se articulam as disciplinas curriculares. Dividimos essa seção por área de conhecimento, a qual se deu em razão de a apresentação ser mais didática, não correspondendo à organização dos cadernos. As disciplinas são organizadas integradamente, de forma que na segunda parte do caderno de matemática iremos encontrar conteúdos de ciências, geografia, história, química e linguagem (Língua Portuguesa), permeando todas as disciplinas. É importante enfatizar que o curso parece não trabalhar de forma disciplinar como os cursos tradicionais.

3.1.3 – Os Cadernos Curriculares

3.1.3.1 – Caderno de Matemática I

Questão desencadeadora: Os sujeitos se constroem e transformam a natureza.

Objetivos do caderno:

- Discutir a relação ciência, tecnologia e linguagem;
- Debater valores sociais, culturais, espirituais e éticos no campo das ciências e suas decorrências tecnológicas;
- Identificar os fenômenos do cotidiano. As ciências que estão na vida do homem.

Num mundo em que os avanços de ordem científica e tecnológica se fazem presentes cotidianamente é de extrema importância a formação contínua das novas e velhas gerações, de forma que todos possam participar, enquanto sujeitos ativos do processo de evolução histórica, compreendendo, conscientemente, as implicações políticas e sociais dessas evoluções. Dessa

forma, um dos suportes elementares para a compreensão das conquistas tecnológicas é a matemática, a qual, como afirma Santos (2000).

[...] propicia eficientes ferramentas que permitem ao homem sintetizar, generalizar, modelar, submeter esses modelos a provas e verificações prévias, possibilitando ensaios e condições favoráveis de previsibilidade, cujas aplicações e utilizações cada vez mais freqüentemente, tornam a matemática imprescindível (SANTOS, 2000, p. 162).

Ter acesso ao conhecimento matemático é condição indispensável para entender o processo de desenvolvimento tecnológico do país. É um instrumento que contribui no desenvolvimento da consciência crítica, imprescindível para a participação democrática do cidadão. Contemplar a matemática em propostas pedagógicas e curriculares é reconhecê-la, enquanto patrimônio sócio-histórico e cultural da humanidade, como “documento vivo” da história do homem, como forma de caracterizar sua existência. Como parte desse potencial cultural construído pelo cérebro humano, ela contribui para resolver os problemas que afligem, sobretudo, o espírito, mais do que o próprio corpo material (KUENZER, 2000).

Nessa perspectiva, o Programa Integrar contempla a matemática como base fundamental para a inserção do aluno no mundo do trabalho e na vida social.

Os conteúdos matemáticos:

Os conteúdos curriculares trabalhados na área de matemática geralmente são precedidos de um texto reflexivo que contextualiza o momento sócio-político e histórico do conteúdo, acrescido de problemas de criação e debate. Os problemas aritméticos e as estruturas aditivas e multiplicativas são trabalhados de forma contextualizada.

A título de exemplo, vejamos como é abordado, na Unidade I, o conteúdo

A potência e o sistema decimal, no texto introdutório:

O matemático grego Arquimedes, que viveu no século III. a. C, inventou a operação matemática de potenciação. A sociedade de Arquimedes era organizada a partir do trabalho escravo. De um lado, estavam os escravos que, no campo e na cidade, produziam tudo que era necessário para a vida; e de outro, uma pequena minoria que vivia do trabalho deles. Os privilegiados (CNM/CUT, 1999, p. 16).

O conteúdo matemático trabalhado pelo Programa sugere uma conotação política, considera a organização da sociedade, a divisão social do trabalho, a apropriação dos bens produzidos socialmente e a estrutura de classe da sociedade de Arquimedes. O cenário apresentado ao aluno permite vislumbrar um conteúdo que, aparentemente neutro, está conectado não só à conjuntura política da época, mas, com o contexto atual. Vejamos o exemplo dos exercícios que se seguem após o texto:

Vimos que na sociedade de Arquimedes existiam basicamente três classes sociais: os escravos, os senhores de escravos e os filósofos contratados pelos senhores para preencher o ócio com o pensamento. É possível identificar na sua região classes semelhantes a estas? Quais as semelhanças e diferenças? (CNM/CUT, 1999, p. 05).

A discussão sobre a estrutura de classes aparece, também, na segunda parte do caderno que discute matemática e história na década de 20, no texto da trajetória do movimento operário. Vejamos os exemplos:

A moradia era um outro problema. Em São Paulo, os operários viviam em bairros populares nas várzeas ao redor do centro, próximos às fábricas e as estradas de ferro. Aí os terrenos eram mais baratos, por serem irregulares e sujeitos às enchentes dos rios que cortam a cidade. Assim, a cidade crescia dividida: nas partes altas, surgiam bairros ricos, com ruas largas, iluminadas e limpas, onde os donos das fabricas construía seus palacetes; nas partes baixas, onde só existiam chácaras e mato, foram abertos loteamentos populares que deram origem a bairros operários, como o Brás, a Mooca, O Bom Retiro, a Lapa etc (CNM/CUT, 1999, p. 157).

A abordagem e a discussão dos conteúdos mencionados acima reafirmam a hipótese que orienta esta investigação. Apesar de executar políticas públicas de qualificação em parceria com o Estado e atendendo, de alguma forma, o receituário das agências multilaterais, a CUT mantém conteúdos formativos

originários de sua fundação, tais, como classes sociais e desigualdades sociais, aspectos e conteúdos próprios da formação política ministrada pela CUT na década de 80. Esse dado revela o princípio que orienta a nova forma de embate político do sindicalismo cutista, a formação de cidadãos críticos.

Vejamos outros exemplos que reafirmam o caráter político e ideológico dos conteúdos trabalhados no curso de formação profissional da CNM/CUT. Observemos como a dívida externa é problematizada nas questões aritméticas que envolvem o conteúdo **A Razão**.

No exercício é solicitado que o aluno escreva as razões indicadas a partir do enunciado: *“o Brasil paga ao FMI 18 dólares por ano para cada 100 que pediu emprestado”* (CNM/CUT, 1999, p. 89). Verificamos que, além de uma discussão atualizada dos problemas da dívida externa, e/ou eterna, do Brasil, o conteúdo apresentado possibilita ao aluno uma compreensão das conseqüências sociais da dívida e da inserção do Brasil no mercado internacional. O texto “a inserção do Brasil no mercado internacional” alerta para isso.

A partir da década de 80, o ritmo do crescimento da economia reduziu-se. As principais causas dessa queda foram: redução de empréstimos estrangeiros para financiamento de atividades produtivas, aumento das taxas de juros que incidem sobre os empréstimos internacionais e aumento das taxas de inflação no Brasil (CNM/CUT, 1999, p. 79).

Como conseqüência da dívida e da falta de investimento em políticas sociais, em um outro exercício de interpretação das razões, o problema da mortalidade infantil é apresentado a partir da realidade de São Paulo: *“Em Ferraz de Vasconcelos, São Paulo, a mortalidade infantil para crianças menores de dois anos é 33/1000”*. Interprete a razão mencionada (CNM/CUT, 1999, p. 85).

No exercício de cálculo de proporção é utilizado como exemplo a organização cooperada dos trabalhadores. *“Na cooperativa de produção de vinhos de Caixas participam 400 pessoas, sendo que 25% são mulheres.*

Quantos são os homens? Se o preço da mercadoria passa de 180 reais para 240, qual foi a porcentagem de aumento?"

Na atividade de quantidades contínuas, na seção de atividades de criação, é solicitado ao aluno que identifique as formas geométricas indicadas para fazer o loteamento dos trabalhadores Sem-Teto.

O movimento dos Sem-Teto do Jardim Pantanal (Cidade de São Paulo) ocupou um terreno. As famílias se reuniram para receber os seus lotes. Quais das figuras abaixo é boa para fazer loteamento do terreno? Por quê? Indique qual das figuras possui largura e comprimento. E quais não são boas para fazer loteamento de terreno? Por quê? (CNM/CUT, 1999, p. 90).

Os exercícios apresentam conteúdos que abordam questões sociais como, por exemplo, as favelas e a renda média dos trabalhadores. *"A densidade demográfica na favela Nova Republica é de 7/10 (pessoas/ metros quadrados). A renda mensal média dos trabalhadores da fazenda coletiva de Parnaciti é de 1/600 (pessoas/reais). Interprete as razões"* (CNM/CUT, 1999, p. 90).

A orientação metodológica no caderno do professor propõe, após cada exercício, um debate sobre as questões sociais, econômicas e políticas subjacentes ao conteúdo abordado.

Observamos, no decorrer da análise do caderno, que os exercícios de matemática utilizam a estrutura lógica convencional e estabelecem uma relação com os conteúdos de cunho social, político e econômico, enquanto pano de fundo para discussão e reflexão, não do conteúdo em si, em sua forma neutra, mas, de questões macro-políticas estruturais.

A opção por trabalhar com conteúdos que compõem o universo real da vida dos alunos/trabalhadores parece responder ao questionamento anteriormente formulado em relação à integração entre os conteúdos e a vida do aluno. Os conteúdos apresentados nos exercícios como, por exemplo, os referentes à reforma agrária induzem os alunos à discussão de problemáticas atuais. Observemos: em Geografia, estudando o mapa do Brasil, é solicitado ao

aluno que identifique, nas regiões do país, as áreas de terra produtivas e improdutivas. Em matemática, os alunos são solicitados a realizarem a interpretação de gráficos e tabelas com a situação da pobreza em decorrência da ausência de políticas agrárias (CNM/CUT, 1999, p. 131 e 132).

A partir do exercício de algoritmo MDC⁴⁵ e MMC⁴⁶ é tratado o tema das eleições presidenciais, como instrumento facilitador na compreensão dos conteúdos. Observemos:

Em um país o presidente é eleito de 4 em 4 anos, enquanto os senadores de 6 em 6 anos. Se neste ano houver eleição para ambos os cargos, em que ano as eleições serão conjuntas novamente? Qual o período pra que ocorra esse fato? (CNM/CUT, 1999, p. 62).

A resolução deste exercício estimula o aluno a refletir sobre o que é eleição, por que ocorre, quem são os candidatos, que interesses defendem. Portanto, um simples problema suscita temas que trazem o aluno para a realidade.

Nessa perspectiva de trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar há, no caderno de matemática, um capítulo que articula a Matemática à Ciência da Natureza, no programa daquela disciplina. No tema “Água de beber”, é discutida a composição química da água, sua importância para a vida humana, seus ciclos e estados. O aluno é instigado a refletir sobre os efeitos da seca ao estudar o ciclo da água. Vejamos.

Há lugares que a água é escassa e a vida se torna muito difícil. A seca, que é um problema natural agravado pelos homens devido ao desmatamento, têm componentes sociais e políticos que dificultam extremamente a sobrevivência dos habitantes de algumas regiões do Nordeste brasileiro (CNM/CUT, 1999, p. 96).

Os exercícios que se seguem buscam trabalhar com os alunos conteúdos reflexivos que estimulam a criticidade e a autonomia. Discutem o capitalismo e sua essência individualista, mas, também, apontam uma outra perspectiva de

⁴⁵ MDC – Máximo Divisor Comum

⁴⁶ MMC – Mínimo Múltiplo Comum

trabalho e organização social, que tem como princípio a solidariedade e a ajuda mútua. Observemos o exemplo do exercício, envolvendo sentenças matemáticas:

No mutirão habitacional do Iguatemi, em São Paulo, os trabalhadores sem teto construiriam uma pequena fábrica de blocos de concreto. Edivaldo e Rafael são mutireiros que têm a tarefa de empilhar os blocos secos no pátio da fábrica. Os primeiros blocos que secaram foram colocados como está indicado no desenho a seguir. Escreva a sentença matemática que expressa numericamente este movimento (CNM/CUT, 1999, p.162).

Vejamos como o tema solidariedade é abordado, em um outro exercício envolvendo operações matemáticas:

A solidariedade e a simplicidade são os princípios fundamentais da vida humana. Os dois coletivos agrários, de Paranavaí e de Gaúcha, resolveram juntar os seus rebanhos de ovelhas num único controle. Responda: que operação matemática foi feita? Como é realizado no ábaco com pedrinhas? E no ábaco dos numerais hindu-arábicos? (CNM/CUT, 1999, p. 159).

Os problemas de matemática e os exercícios de linguagem são incisivos quanto ao trabalho cooperativo. Não encontramos, no decorrer das análises, nenhum exemplo que estimulasse os alunos a montarem, individualmente, seu próprio negócio. As formas de organização apresentadas se respaldam no trabalho cooperativo, possibilitando ao aluno/trabalhador visualizar outras formas de trabalho distintas da capitalista.

Os exemplos abaixo ilustram as iniciativas de trabalho associativo e cooperado.

A associação de artesão de Caruaru verificou que cada artista produz 4 bonecos de argila de Vitalino por hora. Qual a produção de um artesão que trabalha durante 8 horas?
A associação de mulheres rendeiras de Quixadá registrou que um grupo de rendeiras produz 8 redes por dia. Quantas redes produzirão 7 grupos no dia? (CNM/CUT, 1999, p. 157).

Resolvendo problemas com equações, descobrindo o valor da variável:

Duas cooperativas do MST da região do Pontal possuem 7 tratores. Uma delas, a da cidade de Paranaciti possui 3 tratores; Dois pequenos assentamento do MST em Caxias do

Sul possuem 13 famílias. O número de famílias de um assentamento é o sucessor do outro. Responda: (CNM/CUT, 1999, p.167).

A solidariedade, a partilha e a produção para todos são o eixo que orienta os exercícios matemáticos.

Celso e Niura fazem parte do assentamento coletivista do MST no Pontal do Paranapanema (São Paulo). Nele todos trabalham por igual e a produção é de todos. Na sua colheita de um dia Niura trouxe para o depósito 7 sacas de milho e Celso 6. Responda as questões abaixo (CNM/CUT, 1999, p.155).

O MST é apresentado como modelo de organização de trabalho cooperado. Nos exercícios analisados é possível verificar a integração dos conteúdos pedagógicos, como, também, uma preocupação em elencar conteúdos que possibilitem ao aluno uma reflexão crítica e criativa da realidade. Essa forma de trabalhar os conteúdos aproxima-se dos princípios defendidos por Gramsci, ao mencionar o tipo de escola única: *“a escola do tipo ideal é a do tipo única, preparatória, que forma o jovem como pessoa capaz de pensar, de estudar de dirigir ou controlar quem dirige”* (GRAMSCI, 1985, p. 46).

O desenvolvimento da autonomia no trabalho intelectual é um dos eixos que orienta o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados no Programa. Kuenzer (2000) argumenta que a escola deve:

desenvolver a autonomia no trabalho intelectual e de escolhas éticas, através de conteúdos e atividades que privilegiem menos a memorização dos conceitos do que a capacidade de localizar informações a partir de uma necessidade ou problema, compreendê-las, organizá-las e articulá-las de modo a produzir respostas. Ou seja, levar ao domínio do método científico e da capacidade de julgamento, para o que já diria Gramsci (1978), o jovem estudará antes em laboratórios, bibliotecas ou espaços, de modo a estabelecer uma relação ativa e profícua com o conhecimento (KUENZER, 2000, p. 71).

Argumentamos, assim como essa autora, que os conteúdos devem ser trabalhados de forma viva, crítica, contextualizada e criativa. portanto, a forma como os conteúdos pedagógicos são trabalhados interdisciplinarmente pelo programa contribui para uma articulação mais ampla entre ciência e política na

perspectiva da construção da ética, da solidariedade e do compromisso com a transformação da sociedade.

Quanto à organização do caderno, verificamos que é bastante complexa. Reúnem, em um mesmo caderno, conteúdos das disciplinas como história, geografia, linguagem e ciências. Os temas são abrangentes e atuais e não se restringem aos conteúdos específicos, o que exige dos docentes uma capacidade de domínio das diversas áreas do conhecimento e dos discentes, uma maturidade intelectual e emocional para lidarem, ao mesmo tempo, com uma complexidade de conteúdo de forma integrada.

Em relação especificamente à matemática, o conteúdo programático deixa a desejar, no sentido de não fornecer ao aluno conhecimentos basilares para resolver os problemas propostos. Os conteúdos são gerais, demandando do docente que trabalhe as bases fundamentais do tema estudado previamente, para que o aluno tenha condições de operar o conhecimento de forma autônoma.

Quanto aos objetivos propostos para o estudo do caderno, verificamos que eles atendem ao público alvo, na medida em que conseguem trabalhar os fenômenos do cotidiano a partir de exemplos atuais e que integram a vida dos alunos trabalhadores. Conseguem, também, problematizar discussões amplamente complexas, tais, como: globalização, reestruturação produtiva etc, numa linguagem clara e acessível.

3.1.3.2 – Caderno Trabalho e Tecnologia I

Questão desencadeadora: Trabalho e relações sociais

Objetivos do caderno:

- Discutir as transformações econômicas, sociais, políticas ideológicas e culturais, que estão acontecendo no mundo do

trabalho, no contexto das mudanças mais gerais da sociedade;
Compreender as transformações processadas na sociedade a partir das mudanças nas formas de produzir;

- iniciar a construção dos conceitos apontados;
- analisar a relação homem, trabalho e construção de conhecimentos.

Os conteúdos

O Caderno Trabalho e Tecnologia é constituído por um conjunto de textos que versam sobre o sentido do trabalho e as transformações desencadeadas no mundo do trabalho. São textos que discutem as mudanças paradigmáticas dos padrões de acumulação (do taylorismo/fordismo ao toyotismo), a implementação das tecnologias na produção, o processo de globalização da economia e suas conseqüências sociais, principalmente, para a classe que vive do trabalho⁴⁷.

O conteúdo “trabalho” é apresentado no texto “trabalho, alienação e exploração”, como uma categoria fundante da existência humana.

[...] assim nasceu o trabalho, essa atividade proposital, orientada pela inteligência e produto, unicamente, da espécie humana. Atividade que não se limita apenas em transformar o material sobre o qual o homem opera, mas busca imprimir nele o projeto que conscientemente, tem em mira (CNM/CUT, 1999, p. 27).

Nele, o autor discute os conceitos marxistas, tais, como: estranhamento, mais valia e força de trabalho. Observemos os exemplos:

O trabalho está associado na nossa realidade a sofrimento e a dor, porque o trabalhador não é capaz de decidir sobre aquilo que faz nem sobre o destino do que produz. O fruto do seu esforço é apropriado por outra pessoa, é apropriado pelo dono da fábrica, pelos proprietários dos meios de produção. Mais tarde quando os patrões aumentam seus lucros com a produção em massa e o trabalhador passa a apertar sempre os mesmos parafusos da linha de produção, ele é alienado da sua capacidade de criação. Ao vender a sua força de trabalho, os patrões aumentam seus lucros, assim o trabalhador é alienado do fruto do seu trabalho (CNM/CUT, 1999, p. 28).

⁴⁷ Expressão que busca superar a idéia de proletariado industrial, que se reduz e se torna significativamente heterogêneo no Primeiro Mundo, como decorrência das mudanças tecnológicas e da automação (ANTUNES, 1995, p. 119).

Ainda, no mesmo texto, é discutida a questão do trabalho “invisível da mulher”.

No mundo do trabalho, um grupo é duplamente atingido: as mulheres, cuja maioria, após enfrentar a jornada de trabalho na fábrica, vê-se obrigada por injustos padrões culturais e sociais, a desempenhar uma segunda jornada de trabalho, dedicada aos serviços domésticos (CNM/CUT, 1999, p. 29).

Os exemplos mencionados contribuem para visualizarmos o novo processo de formação política da CUT. Os conteúdos da formação parecem incorporar novos temas, típicos do contexto social e político no qual estamos vivendo. Dentre os novos temas, destacam-se: relações gênero, quando problematizado o conteúdo “trabalho invisível da mulher”; trabalho infantil; novas tecnologias; desemprego; cooperativismo; participação popular etc. As novas temáticas do processo de formação política parecem delinear a “nova tendência do sindicalismo cutista”, pautada nos postulados do sindicato cidadão.

Na abordagem sobre as tecnologias, verificamos que os textos conduzem a uma reflexão dos objetivos e interesses a que elas servem em seus movimentos contraditórios. O caderno procura problematizar que a implantação da tecnologia na vida social não atende a todos de forma igualitária. Ela serve a interesses divergentes.

No texto “as tecnologias estão em movimento” são problematizados os aspectos mercadológicos da tecnologia na vida social e os interesses de classe. Vejamos:

Se olharmos para as tecnologias sem observarmos a forma como são criadas, poderíamos dizer que elas existem para facilitar a vida das pessoas. Essa idéia não é totalmente errada, mas também não é correta. As tecnologias são criadas para facilitar mais a vida de algumas pessoas que as de outras. As administrações municipais, que controlam e organizam os sistemas de trânsito, em geral pensam mais nas pessoas que andam de automóvel do que nas que andam a pé. O dono de uma fábrica, de um supermercado ou de um banco, ao implantar uma nova tecnologia, pensa em seu lucro e não no bem estar dos trabalhadores (CNM/CUT, 1999, p.17).

No texto de Gurgel, “Há futuro para o trabalho?”, as tecnologias são apresentadas como uma ameaça ao emprego. Em relação a isso, o autor indaga: *“Com os sucessivos avanços tecnológicos, os índices de desemprego continuarão a aumentar progressivamente, condenando o homem a ficar, para sempre, marginalizado ou excluído do mundo do trabalho?”* (CNM/CUT, 1999, p.43).

Os textos abordam os aspectos contraditórios da implementação da tecnologia e o caráter classista que ela assume.

A temática desemprego aparece em 20 textos⁴⁸ trabalhados em sala de aula. Neles, o desemprego é explicado como consequência da reestruturação produtiva e da globalização. Essa discussão, como conteúdo pedagógico, aparece, ainda, nas disciplinas trabalhadas interdisciplinarmente. Na de História trabalha-se o texto “Trajetória do movimento operário”. A questão dos baixos salários e do desemprego, na década de 20, é tratada da seguinte forma:

[...] com mulheres e crianças podendo trabalhar nas fábricas, o número de pessoas desempregadas diminuiu bastante. E como havia mais gente procurando trabalho, os patrões podiam escolher as pessoas que aceitassem trabalhar em troca de um salário menor (CNM/CUT, 1999, p. 157).

No desenvolvimento do conteúdo desemprego, o Programa valoriza a discussão histórica como instrumento capaz de permitir ao aluno revisitar as causas históricas geradoras dos problemas sociais. Kuenzer (2000) enfatiza a importância do ensino da história e acrescenta que a prática desse ensino deve possibilitar ao aluno a aquisição de elementos fundamentais para uma visão crítica da realidade. Para essa autora, a perspectiva crítica não exclui a

⁴⁸ A discussão sobre a temática desemprego além dos 20 textos mencionados, constitui uma leitura obrigatória para os alunos que ingressam no curso o livro de Jorge Mattoso, intitulado *“Como foram destruídos 3000 mil empregos”*.

necessidade de que a educação histórica instrumentalize o aluno para uma participação consciente e ativa das realidades local, nacional e mundial.

Nesse sentido, verificamos que os conteúdos históricos selecionados procuram superar uma organização curricular baseada em conteúdos estritamente fixos, seqüenciais e memorísticos, que tratam a história como um conjunto de fatos lineares e isolados. Ao contrário, a proposta do Programa Integrar caminha na direção de temas geradores, levantados a partir da realidade social dos alunos e articulados ao universo das relações sociais mais amplas, o que permite contribuir com os cursistas na realização de análises, inferências e interpretações acerca da sociedade e do contexto em que vivem (SCHMIDT, 2000).

Na discussão sobre desemprego o aluno é instigado a compreender os momentos de crise, não como um momento histórico passageiro, mas, inerente ao desenvolvimento do sistema capitalista. O extrato de texto, abaixo, de autoria de André Gorz, nos permite visualizar essa questão a partir do enfoque crítico desse autor:

O momento que estamos vivendo, de crescentes taxas de desemprego, não é uma crise de curta, média ou longa duração: trata-se, na verdade, de um novo sistema que se instaura e que abolirá massivamente o trabalho. Um sistema que restaura as piores formas de dominação, servidão e exploração. Um sistema que divide a classe trabalhadora, forçando todos a lutarem contra todos, a fim de se obter o trabalho que ele mesmo aboliu (CNM/CUT, 1999, p. 43).

A globalização e as conseqüências sociais dela decorrentes passam a ser conteúdos privilegiados dos cadernos curriculares. No caderno de Trabalho e Tecnologia, por exemplo, o processo de globalização é tratado nos textos temáticos: Inovações tecnológicas e novas formas de gestão do trabalho; A sociedade global: *desemprego e miséria*; Disneylândia; Mapa: um mundo interdependente; Lugar-Mundo; O jovem casal.

No extrato de texto abaixo é discutido o efeito da globalização e do neoliberalismo no mercado de trabalho.

A globalização econômica e o domínio da política neoliberal têm agravado a situação de exclusão social e miséria de grande parte da população brasileira. O controle de mercado pelas empresas globais e a utilização de inovações tecnológicas no processo produtivo têm gerado mais desemprego (CNM/CUT, 1999, p.128).

Na parte que versa sobre os conteúdos matemáticos, no texto “O Brasil e a globalização” são discutidos, como conteúdos temáticos, o desemprego e a miséria decorrentes do processo de globalização da economia. Os textos utilizados nessa disciplina são: As atividades econômicas no início do período colonial; O Brasil num mundo de exclusão social globalizada; Que país é este? As formas de exclusão social no espaço brasileiro; A vitória do trigo; O mapa da pobreza: indicadores econômicos e sociais do Brasil; Tartarugas Ninjas: um condomínio muito exclusivo; Duas imagens da exclusão; O bicho⁴⁹. Todos esses textos são trabalhados interdisciplinarmente com as disciplinas de História, Linguagem, Geografia e etc.

A partir das análises dos textos mencionados é possível verificar que os conteúdos abordados no caderno de Trabalho e Tecnologia em nada se aproximam dos conteúdos dos cursos tradicionais de qualificação profissional. Eles revelam que a formação ministrada no curso potencializa uma reflexão e uma análise crítica da realidade social e do contexto político. Muitos dos textos trabalhados contribuem para uma análise conjuntural dos processos de crise socioeconômica em que o Brasil está inserido.

Em relação aos objetivos propostos no caderno de Trabalho e Tecnologia, observamos que os conteúdos são desenvolvidos com maestria, pois, permitem

⁴⁹ Os textos mencionados discutem a degradação da vida humana, a pobreza e a miséria dos favelados que vivem nas ruas e lixões.

que o aluno discuta e problematize as transformações desencadeadas no mundo do trabalho e as suas implicações sociais, políticas e econômicas.

3.1.3.3 – Caderno Gestão e Planejamento I

Questão desencadeadora: Ação no mundo do trabalho e na sociedade

Objetivos do caderno:

- resgatar o que foi estudado nas outras áreas curriculares;
- organizar e debater a respeito de: “o que fazer?; ”por que fazer?; “para que fazer?”; e “como fazer?”. Questões essas que precedem o planejamento;
- introduzir noções formais sobre elaboração de planejamento, de projetos e de gestão de empreendimentos;
- sistematizar o conhecimento sobre o estudo da comunidade, das necessidades dos trabalhadores e das alternativas ao desemprego;
- desenvolver projetos de alternativas ao desemprego e de intervenção em políticas públicas.

O ato de planejar é uma ação inerente à existência humana; capacidade teleológica em ação, que consiste em idealizações, previsões, estratégias e mecanismos que o ser humano utiliza no processo de transformação da natureza (LESSA, 1997). Essa atividade é estratégica para o movimento sindical, adquirindo relevância e constituindo-se em uma disciplina curricular do Programa Integrar de Qualificação Profissional.

Os conteúdos:

O caderno de gestão e planejamento é a sistematização de um conjunto de textos que retratam a história do movimento sindical no Brasil, nas décadas de 70 e 80. Ele é composto de duas partes. A primeira reúne quatro temáticas, organizadas em capítulos: “As pessoas agem”; “Problemas muitos jeitos de agir”,

“Projetos? para quem? para quê?”; e, a última temática,” Reinventando o mundo do trabalho”.

A segunda é composta de exercícios de língua inglesa e matemática. A organização curricular do curso permite que os conteúdos tenham uma coerência quanto à seqüência, o que pressupõe a continuidade lógica e estruturante dos mesmos. Outro aspecto observado é a tentativa de integrar as disciplinas curriculares, desmistificando a lógica do pré-requisito de que primeiro se aprende cronologicamente determinados conteúdos para, depois, aprender outros.

A estruturação dos cadernos traduz a abordagem teórico-metodológica subjacente à concepção de construção do conhecimento, na qual o ele (o conhecimento) é vislumbrado como construção em forma de rede. No lugar do aluno acumular conhecimentos, através da organização curricular do pré-requisito, ele é estimulado a estabelecer conexões entre o que sabe e o que pode vir a saber, a partir de um conjunto de estratégias e esquemas cognitivos que coloca em ação no processo de ensino-aprendizagem, assimilando-os e acomodando-os reciprocamente (COLL, 1996, p. 106).

No Capítulo I, o conteúdo pedagógico norteador é a organização sindical e popular. O conjunto de textos que compõem esse capítulo retrata a história da organização cutista, as primeiras greves, as reivindicações e os seus mais destacados líderes.

A luta operária e sindical no ABC tem mais de oitenta anos. Uma história difícil de ser lembrada, recuperada e discutida. A classe dominante procurou sempre abafar, apagar e destruir a memória das grandes lutas, das principais lideranças e movimentos decisivos. Quando se inicia a Campanha salarial de 1980, sabia-se que a greve que viria ser deflagrada teria que ser organizada para ser mantida até onde os trabalhadores desejassem, independente da repressão policial, a ocupação da assembléia e prisão dos dirigentes sindicais [...] tudo isso redundou numa greve geral realizada sem piquetes e mantida por 41 dias. Em 1980, o 1^o de Maio é comemorado em São Bernardo, durante a

greve dos 41 dias, com o sindicato sob a intervenção e com os principais dirigentes sindicais presos, inclusive Lula (CNM/CUT, 1999, p.22).

A fundação da Central Única dos Trabalhadores foi o coroamento das inúmeras lutas travadas pelo movimento sindical. *"A Cut nascia como uma alternativa inédita de representação política e sindical e um instrumento fundamental na luta pela conquista das reivindicações imediatas e dos objetivos históricos da classe trabalhadora"* (CNM/CUT, 1999, p. 26).

Esse capítulo busca apresentar, aos trabalhadores participantes do curso, a história da CUT como organização social que sempre esteve ao lado das camadas trabalhadoras e como exemplo de organização sindical. Porém, em nenhum momento são apresentadas as dificuldades de organização da Central, tampouco as contradições vivenciada por ela, como, por exemplo, o corporativismo das tendências⁵⁰ internas que lutam pelo controle das instâncias de deliberação da central e a monopolização do poder pelas lideranças históricas.

O Capítulo 2 reúne textos que retratam os problemas sociais do Brasil e como as pessoas se organizam para tentar superar as dificuldades. Através de textos jornalísticos, são problematizadas as ações que as comunidades têm empreendido na busca de soluções coletivas. Dentre os principais problemas aparece, novamente, a questão do desemprego. Vejamos os exemplos:

O grupo descobriu iniciativas que já existiam em alguns bairros da periferia e se ofereceu para reestruturá-los. Conseguiram aglutinar 12 projetos, arrecadaram dinheiro entre os próprios associados da ONG e começaram a trabalhar. [...] Assim surgiu

⁵⁰ Este estudo não objetivou discutir as tendências e correntes sindicais hegemônicas no interior da CUT, No entanto, as deliberações da Central são influenciadas pelas tendências que conseguem aglutinar e mobilizar um maior número de adeptos a suas proposições. Para um estudo mais aprofundado sobre as correntes e tendências sindicais e relações de poder no interior da central, sugerimos o livro "O que é sindicalismos" de Antunes (1994). Nele, o autor discute as características das principais correntes que permeiam as organizações sindicais, entre elas, a reformista, a conservadora, a progressista etc. Referente às relações de poder, a dissertação de mestrado de Bezerra (1994) discute as tendências sindicais como "grupos privados de poder".

a ONG NAPES (Núcleo de Ação e Pesquisa em Economia Solidária). O objetivo da entidade é combater o desemprego por meio da chamada economia solidária. A idéia é criar empresas gerenciadas pelos próprios trabalhadores, que dividem também os lucros, sob a forma de cooperativa (CNM/CUT, 1999, p. 35).

Ainda nesse capítulo são apresentados e problematizados textos que abordam as organizações social e popular. Os conteúdos possibilitam os alunos apreenderem o que é uma ONG (objetivos, finalidades, estratégias, ações, captação de recursos etc), sendo-lhes disponibilizada uma série de conteúdos sobre o significado da ONG na sociedade, como expresso no trecho a seguir.

Nos últimos anos, no Brasil e no mundo, têm surgido inúmeras organizações não governamentais (ONG's). Elas constituem o chamado terceiro setor, ou seja, não são organizações estatais (primeiro setor), nem organizações regidas pela lógica do mercado (segundo setor). No nosso país, algumas delas têm tido um papel importante na luta pela democratização, contra as injustiças e discriminações. É bom lembrar, no entanto, que outras, através desse modelo de instituição, comercializam crianças, criam mecanismos para sonegar impostos, enfim fazem crescer a injustiça, a discriminação, a exploração. Por isso, é bom conhecer bem as ONG's, apoiar e se aproximar das que têm objetivos voltados para democracia e a solidariedade (CNM/CUT, 1999, p.36).

A partir do exemplo verificamos que há uma preocupação em subsidiar o leitor quanto à especificidade e à finalidade das organizações não governamentais, principalmente, quanto aos objetivos clientelistas e fraudulentos que muitas delas assumem. A partir desses textos, o aluno é potencializado, caso deseje, a se organizar em ONG.

[...] Mas, para que as ações sejam eficientes, é preciso muito mais do que vontade de fazer alguma coisa é fundamental que haja organização e profissionalismo. Por isso, se você também está insatisfeito e quer fazer algo para melhorar a qualidade de vida no país, criar uma ONG pode ser um bom começo (CNM/CUT, 1999, p. 56).

No texto “Como montar uma ONG”, verificamos alguns problemas. Esses exemplos induzem a uma percepção reducionista dos problemas sociais, como se todos eles pudessem ser solucionados com a criação de ONG's. Outro problema observado é com a legalização das ações coletivas.

[...] para criar uma ONG é preciso definir o objetivo. Cuidar das árvores de um bairro pode ser um dos objetivos de uma ONG. Para que o projeto dê certo, somar forças é fundamental. Por isso, é preciso reunir o maior número de pessoas dispostas a encampar a idéia (distribua cartazes, panfletos pelo bairro, convoque os vizinhos). O próximo passo é convocar uma assembléia geral. Nesse encontro deve-se aprovar um estatuto e eleger a diretoria e um conselho. Depois disso, é preciso registrar a ONG no cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas (CNM/CUT, 1999, p.39).

Esse exemplo induz a atitudes equivocadas. Nos perguntamos: será que para todas as ações em defesa da qualidade de vida como, por exemplo, cuidar das árvores do bairro é necessário que os moradores se organizem em ONG? Institucionalizar as ações coletivas não seria uma forma de engessar as mobilizações e ações autônomas das comunidades?

Ainda no capítulo “Problemas, muitos jeitos de agir” são trabalhadas, como conteúdo pedagógico, metodologias de planejamento e análise de projetos sociais. No texto “Aprendendo a planejar” a nota de abertura chama a atenção do leitor para a importância do planejamento: “uma ação planejada é uma ação não improvisada”. O aluno/trabalhador, através dele, é provocado a realizar ações planejadas. A formulação desse texto é baseada no Método Altadir de Planificação Popular (MAPP), surgido no Chile durante a década de 70, com o governo Allende.

Essa metodologia de planejamento é bastante utilizada nos planejamentos estratégicos dos sindicatos cutistas, desde a década de noventa. A partir dela o aluno aprende a planejar, sistematicamente, as ações, utilizando “passos estratégicos”. A realização do planejamento sugere, como 1º passo: a realização do diagnóstico situacional; 2º passo: a definição do problema central; 3º passo: a definição dos objetivos para as ações; 4º passo: planejamento do projeto e 5º e último passo: o monitoramento e a avaliação do projeto.

O seu eixo norteador é a participação. *“Nesta metodologia adota-se como princípio básico o enfoque participativo, a participação ativa no planejamento do*

projeto de todos aqueles que estão envolvidos no mesmo, especialmente os beneficiários” (CNM/CUT, 1999, p. 42).

No Capítulo III “Projetos? Para quem? Para quê?”, a nota de abertura do capítulo induz as pessoas a se organizarem em formas autônomas e definirem objetivos claros e precisos.

Na cidade trabalhadores agem, moradores de bairros agem, jovens agem, mulheres agem, artistas agem [...] Cada grupo revela a sua capacidade autônoma de agir. Mas, ações isoladas podem ser frágeis. Para que todos os grupos possam se fortalecer, é preciso que discutam e pensem ações conjuntas, decidam e ajam num mesmo rumo (CNM/CUT, 1999, p. 49).

Os textos que se seguem, além de continuarem abordando a temática planejamento, trabalham-na integrada à problemática da reforma agrária. Essa questão é amplamente discutida na poesia “Carta da Terra”, de Herbert de Souza (o Betinho). Esse texto base objetiva sensibilizar o aluno sobre a importância da terra enquanto patrimônio sócio-cultural coletivo e que, no decorrer da história, foi apropriada de forma indevida.

[...] Cercada, a terra virou coisa de alguém, não de todos, não comum. Virou a sorte de alguns e a desgraça de tantos. Na história foi tema de revoltas, revoluções, transformações. A terra e a cerca. A terra e o grande proprietário. A terra e o sem terra. E a morte (CNM/CUT, 1999, p.56).

O conteúdo terra é perpassado pelos que não a têm – os sem terra. A constituição histórica e as lutas travadas pelo MST são retratadas no decorrer do caderno. Os textos fazem referência ao movimento como uma experiência inovadora de organização popular. São apresentadas as várias iniciativas e os projetos sociais, geridos pelo MST, dentre os quais: o projeto de produção coletiva, a bolsa de arrendamento da terra e o projeto educacional.

As ações realizadas pelo Movimento dos Sem Terra demonstram como é possível se organizar, de forma coletiva, sem a intervenção direta do Estado. Os exemplos seguintes revelam que, mesmo nos casos das ações implementadas

pelo Estado – como a educação, a gestão e a orientação política ideológica – ela é dada pelo movimento.

Estudam, nas 1.000 escolas públicas dos Assentamentos, 75 mil crianças (de 1ª a 4ª séries), e o setor de educação do MST, articula os 2.800 professores, que são pagos pelos municípios, desenvolvendo uma pedagogia específica para as escolas do campo (CNM/CUT, 1999, p. 59).

Outra discussão abordada no caderno é a participação social nos fundos públicos, a qual é transformada em conteúdo pedagógico. A participação no controle dos fundos públicos e nos orçamentos participativos adquirem destaque enquanto conteúdo programático. No texto “O que é orçamento público” o aluno aprende o que são: orçamento, quais os elementos que o compõem, o que contém um orçamento público e como pode produzir projetos para serem incluídos nos orçamentos. Esse dado revela a preocupação do Programa Integrar em, de fato, capacitar o aluno para uma participação ativa na sua cidade, através da intervenção nas políticas públicas e nos fóruns de caráter interventor.

O Programa trabalha na perspectiva de capacitar os alunos para exercerem sua cidadania no sentido da pólis grega.

No quarto e último capítulo, “Reinventado o mundo do trabalho”, são dedicadas 80 páginas à problematização das transformações no mundo do trabalho e suas conseqüências sociais.

O desemprego, a informalidade e a terceirização são discutidos como problema das opções sócio-econômicas e políticas das classes dominantes. Nesse capítulo, também, é abordada, como conteúdo pedagógico, a economia

solidária⁵¹ como uma alternativa não capitalista ao desemprego.

A introdução dos textos que tratam dessa questão é antecedida da seguinte nota de abertura.

Em tempos de desemprego, trabalhadores buscam novas saídas para continuar trabalhando. Marcados pela experiência das relações patrão e empregado, fazem um esforço no sentido de reinventar o mundo do trabalho, evidenciando a cooperação e a solidariedade. Mais uma vez, mostram toda sua capacidade de criação. Enfrentam o desafio de não ficarem acuados e isolados, caminham para constituírem uma alternativa ao capitalismo, a economia solidária (CNM/CUT, 1999, p.76).

Os textos discutem o que é economia solidária, seus pressupostos e como adquire materialidade: Vejamos o exemplo:

Para montar uma cooperativa, querer já é um passo, mas não basta. Antes de colocá-la em funcionamento, é bom saber que a lei exige um grupo de 20 (vinte) pessoas. Além disso, é preciso fazer um projeto. Produzir algo ou prestar algum tipo de serviço, gerando trabalho e renda, exige que se pense em várias coisas, entre elas o que as pessoas sabem fazer, com que capital inicial o grupo contará, como será feita a divisão do trabalho, que tecnologia é necessária, que mercado há para o produto ou serviço (CNM/CUT, 1999, p. 93).

De forma geral, o conteúdo referente à economia solidária é vislumbrado como uma ação inovadora, perspectiva de se construir novas bases econômicas, sociais e ideológicas, dentro do próprio capitalismo. Os textos sobre a economia solidária ou associativa parecem resgatar o pressuposto marxista de evolução e superação das condições sociais que alienam e excluem o trabalhador das atividades laborais. Marx (1982), na crítica da economia política, menciona que:

Uma formação social nunca aparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais ela é suficientemente desenvolvida, e novas relações de produção mais adiantadas jamais tomarão o lugar, antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas no seio

⁵¹ Paul Singer, no livro "Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas", aponta que é possível organizar a produção em grande escala sem ser pelos moldes do grande capital. De maneira geral, é possível e necessário encontrar formas de quebrar o isolamento da micro e pequena empresa, oferecendo-lhes possibilidades e intercâmbios que aumentem suas probabilidades de êxito. O nome genérico que damos a essa nova forma de organização econômica é a economia solidária. A idéia básica é assegurar um mercado para seus produtos e uma variedade de economias externas, de financiamento à orientação legal, contábil, etc, através da solidariedade entre produtores autônomos de todos os tamanhos e tipos (SINGER, 1998, p. 63).

mesmo da velha sociedade. É por isso que a humanidade só se propõe as tarefas que pode resolver, pois, se se considera mais atentamente, se chegará à conclusão de que a própria tarefa só aparece onde as condições materiais de sua solução já existem, ou, pelo menos, são captadas no processo de seu devir (MARX, 1982, p. 26).

Os textos que tratam sobre o associativismo alertam para os requisitos necessários para se montar um empreendimento solidário, dentre eles a qualificação profissional. “*O desenvolvimento do trabalho cooperativo exige: uma qualificação por parte do indivíduo ou grupo, bem como, um mínimo de condições materiais necessárias a instalações e a aquisição dos instrumentos de trabalho*” (CNM/CUT, 1999, p. 83).

A legalização e a estruturação funcional da cooperativa também é outro conteúdo abordado. O modelo, a gestão, o planejamento, a divisão do trabalho e as relações interpessoais aparecem enquanto componentes da institucionalidade da cooperativa.

Os textos que problematizam a economia solidária alertam sobre a necessidade do trabalhador não só adquirir um espaço de trabalho, mas, também, assumir o comando e o poder do empreendimento. Enfatizam que não basta, apenas, criar cooperativas ou empresas de trabalhadores; é preciso cuidar da gestão. Procuram deixar clara a importância de se definir quem manda, quem define as metas e o planejamento, quem executa e como será feito o monitoramento de todo negócio. Ao suscitar essas questões, aponta como ideal a estrutura de poder, baseada na empresa autogestionária. Na discussão da estrutura, indicam-se as funções e o papel de cada segmento em uma cooperativa. São eles: a assembléia geral, como instância máxima de poder; os conselhos administrativos, responsáveis pela execução das deliberações da assembléia geral; e o conselho fiscal, responsável por fiscalizar e controlar as contas e o desenvolvimento das ações.

Verificamos, no decorrer da análise dos textos, uma preocupação com a garantia da democracia interna do empreendimento autogestionário. Os conteúdos abordados enfatizam que a informação é um elemento estratégico para que isso aconteça:

[...] sem a informação a democracia não acontece. Para isso é preciso cumprir algumas condições: nenhuma informação deve ser escondida numa empresa autogestionária, isto gera desconfiança e pode criar ditadores; o registro da informação deve ser fiel ao ocorrido; a informação deve ser transmitida com clareza; a informação deve chegar a todos com agilidade (CNM/CUT, 1999, p. 105).

Diante da análise da primeira parte do caderno é perceptível a preocupação do Programa Integrar em dar respostas concretas aos trabalhadores desempregados, subsidiando a sua formação de modo específico, ao mesmo tempo em que aponta, como saída para o desemprego e exclusão social, a economia solidária, a qual não é vista, apenas, como forma de sobrevivência, mas, como espaço democrático em que se tem a solidariedade como princípio orientador.

Esse aspecto parece reafirmar a orientação ideológica da CUT. A formação voltada para a democracia, a autonomia, a participação e a organização. Princípios marcantes que têm conduzido a forma histórica de atuação dessa Central.

Ainda na mesma perspectiva de trabalhar os conteúdos de forma crítica e contextualizada, a segunda parte do caderno é dedicada às atividades de Língua Inglesa e Matemática. Os exercícios dessa primeira seguem a mesma lógica da dos demais cadernos analisados. A criticidade orienta a postura do aluno frente aos conteúdos, os quais são contextualizados. O aluno quando estuda um assunto utiliza inúmeras competências e esquemas cognitivos para resolver o exercício.

Na primeira aula de Língua Inglesa a tarefa do estudante é identificar as palavras em Inglês que aparecem no teclado do computador⁵². No decorrer das aulas os alunos irão estudar os cognatos⁵³ e os falsos cognatos. O interessante é perceber a orientação política e ideológica da qual o Programa Integrar não abre mão. Nas aulas da Língua Inglesa o aluno aprende as palavras de cunho político-ideológico. Vejamos no exercício as palavras que são solicitadas para que ele verifique a grafia. “tourism- *turismo*; capitalism- *capitalismo*; colonialism- *colonialismo*; ignorant- *ignorante*” (CNM/CUT, 1999, p. 167). Quanto aos exemplos dados para o aluno traduzir para o português. “To consume- *consumir*; to import- *importar*- to work- *trabalhar*; to think- *pensar*”, eles contribuem para que o estudante crie uma representação social crítica em relação aos conteúdos abordados.

As palavras utilizadas nas aulas de inglês são palavras problematizadas e contextualizadas em português, como nos mostram os exemplos da conjugação do verbo to be, nas seguintes frases:

I am unemployed – *Eu estou desempregado*; I am a skilled worker – *eu sou um trabalhador capacitado*; They are on strike – *eles estão em greve*; Brazilian culture is important – *a cultura brasileira é importante*; Brazilian culture is in danger – *a cultura brasileira está em perigo* (CNM/CUT, 1999, p. 173).

A partir desses exemplos observamos que os conteúdos na Língua Inglesa trabalham questões relacionadas aos problemas sociais que os trabalhadores brasileiros vivenciam como, por exemplo, o desemprego e a necessidade de capacitação, que são mencionados nos exercícios.

Interligado aos conteúdos de Língua Inglesa são trabalhados textos da cultura popular, através de cordel. Vejamos o exemplo do texto “As muitas línguas do meu país”: “[...] *a verdade é que se pararmos p’ra ver nossa situação,*

⁵² Esse conteúdo faz interface com os cadernos de informática que serão analisados posteriormente.

⁵³ Essa terminologia é para explicar que algumas palavras em inglês têm grafias parecidas com a grafia do português.

percebemos que, às vezes, é preciso saber muitas línguas p'ra ser ouvido, p'ra ser cidadão" (CNM/CUT, 1999, p. 176). Acrescentar literatura de cordel aos exercícios de Língua Inglesa parece indicar a preocupação do Programa em não supervalorizar uma língua em detrimento de outra. Dessa forma, é dada, à Língua Inglesa, a mesma importância que é dada a qualquer outra língua ou dialeto.

O tratamento dado pelo Programa Integrar aos conteúdos de Língua Inglesa e das demais disciplinas reafirma a sua integração às práticas sociais e históricas, os quais devem ser socializados e democratizados e que tendem a se aproximarem dos postulados da pedagogia histórico-crítica. Saviani (1987) menciona o caráter histórico e revolucionário da igualdade do conhecimento:

A pressão em direção à igualdade real (na escola) implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, à distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. [...] Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende-se, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois se converte, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço de uma sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando a sua transmissão, considera a difusão dos conteúdos vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (SAVIANI, 1987, p. 26).

O conteúdo abordado no caderno curricular cumpre os objetivos propostos inicialmente. Os textos trabalhados buscam subsidiar e capacitar o aluno/trabalhador a vislumbrar formas autônomas de organizações social e comunitária. Os exemplos dos projetos sociais trabalhados no caderno chamam a atenção da importância da viabilidade econômica, servindo de referencial para aqueles que desejam criar empreendimentos solidários, estudados durante o módulo.

Dentre os objetivos propostos pelo caderno está a conscientização da necessidade do trabalhador desempregado se organizar e lutar por sua reinserção social e profissional. Para isso, é indispensável que ele compreenda o mundo que o cerca, principalmente os efeitos da globalização, que alteram as relações de produção e comercialização, além da implantação de novas tecnologias nas indústrias, que extingue profissões e cria outros tipos de ocupação. Essa nova realidade e o papel ativo do trabalhador nesse novo contexto são refletidos no decorrer do caderno.

3.1.3.4 – Caderno Leitura e Interpretação de Desenho

Questão desencadeadora: A cidade como espaço de intervenção do cidadão.

Objetivos do caderno:

- identificar a informática na mudança de comportamentos, valores e relações sociais;
- discutir os avanços tecnológicos nos campos da saúde, educação, artes, ciências e comunicação, em relação à qualidade de vida;
- discutir os avanços das telecomunicações e as relações sociais;
- conceituar a informática (o que se entende?);
- estabelecer relação entre fenômenos/recursos naturais; descobertas científicas/produção de conhecimentos; e tecnologias/interesses econômicos, políticos e sociais.

Os conteúdos:

O caderno Leitura e Interpretação de Desenho compõe a denominada área técnica. Ele aglutina um conjunto de textos que versam sobre a cidade, os componentes sócio-históricos e as transformações pelas quais passam as cidades, de forma geral (a arquitetura das casas, a mobilidade das pessoas etc.).

Os textos facilitam a problematização dos conteúdos e formam atitudes e valores, ao defenderem a participação efetiva do cidadão como elemento fundamental da transformação da cidade.

A linguagem fotográfica é utilizada no caderno como instrumento facilitador para o aluno se situar historicamente, buscando estabelecer relações entre o passado e o presente. Na segunda parte do caderno são trabalhados exercícios de Língua Inglesa e Geometria.

Os textos trazem, em seus conteúdos, os problemas sociais e estruturais vivenciados pelas cidades brasileiras. Vejamos:

Um monte de lixo largado diante de um muro velho me faz lembrar que as cidades apresentam regiões deterioradas, com graves problemas. Podia ser alvo de projetos de recuperação urbana, uma operação que tenta reorganizar os elementos da cidade. Penso: se houver vontade política, locais abandonados ou deteriorados poderiam, com poucas mudanças e pouco investimento, voltar a ter a função social no contexto da cidade (CNM/CUT, 1999, p. 20).

O exemplo do lixo, acima, chama a atenção do leitor para os condicionantes políticos que estão por trás dos problemas sociais e como o cidadão tem o poder de intervir na vida da cidade. Os textos, de maneira geral, buscam trabalhar a co-responsabilidade dos atores políticos e civis que compõem a cidade. Observemos:

Sabemos que as cidades crescem desordenadamente e podem ser melhoradas, não apenas através dos políticos e dos profissionais especializados, mas também através dos seus cidadãos, conscientes das suas cidades e democraticamente organizados. Segundo a idéia do arquiteto Cândido Malta Campos, a idéia de cidadania é a idéia de cidadão plenamente capaz de definir o seu futuro (CNM/CUT, 1999, p. 22).

Num movimento dialético, os autores do caderno buscam problematizar as contradições sociais das cidades; as lutas que se travam pela ocupação dos espaços sociais:

Cidade é o lugar do trabalho, [...] mas, também do lazer. É o lugar da produção e do consumo, do ir do vir e do estar. É o lugar da ordem e da contra-ordem, dos sistemas econômicos e

das lutas sociais. É o lugar das funções, mas é também natureza que se rebela (basta lembrar das enchentes). É comunicação e encontro, mas também isolamento, desencontro e procura. Enfim, a cidade é riqueza e é pobreza, beleza e feiúra, é evolução, transformação e revolução, é unidade e diversidade, é contradição (CNM/CUT, 1999, p. 29).

Pelo exemplo acima, vemos que a cidade é a expressão das desigualdades sócio-espaciais.

Os textos trabalhados seguem, na lógica de discussão e problematização das desigualdades sociais, as contradições de classe e o conflito que marca os interesses de cada segmento social. Revelam a dualidade existente entre os espaços sociais. A cidade é estudada como expressão visível das contradições, dos conflitos e interesses políticos ideológicos divergentes. Vejamos o extrato de texto:

A dualidade social das cidades engendra uma dualidade espacial: por um lado, tem-se a cidade formal, dos bairros centrais e nobres, dotada de infra-estrutura, tais como redes de água, esgoto, transporte coletivo, ruas e avenidas asfaltadas, coleta de lixo, escolas, hospitais, postos de saúde, policiamento; por outro, a cidade informal; carente de todos equipamentos urbanos necessários, é a periferia, onde vive a maioria da população de baixa renda excluídas do mercado imobiliário e formal e submetidas ao mercado ilegal de terras, formando os bairros clandestinos, constituídos por loteamentos clandestinos. No Brasil multiplicam-se, nas periferias os bairros clandestinos em todas as cidades e áreas metropolitanas, engendrando e impondo uma segregação espacial das classes sociais (CNM/CUT, 1999, p. 30).

Ao trabalhar o conteúdo meio ambiente e cidade saudável utiliza-se a mesma lógica de discussão e problematização do conteúdo cidade. O meio ambiente é apresentado como um conjunto de fatores que contribuem para uma vida saudável e, conseqüentemente, distribuição democrática dos recursos de infra-estrutura entre os bairros que constituem a cidade. As mobilizações e organizações sociais são aspectos fundamentais para que isso ocorra. Observemos o exemplo, sugerido pelo caderno, sobre os fatores sociais que contribuem para uma cidade saudável.

Se a mortalidade infantil, o padrão alimentar, a escolaridade, a habitação, a higiene, os transportes, o lazer, distribuem-se desigualmente entre os habitantes da cidade é porque os recursos necessários ao atendimento das diversas necessidades humanas repartem-se desigualmente. Se, além disso, o crescimento da economia não vem significando uma melhoria das condições de vida para a maior parte da população é porque a própria forma de aumento da riqueza assim o determina (CNM/CUT, 1999, p. 76).

A divisão social da riqueza é discutida como elemento imprescindível para uma vida melhor. A abordagem relacionada ao meio ambiente busca trabalhar, sobretudo, a dimensão humana, não apenas numa perspectiva prevencionista das plantas, mares e etc, mas, da preservação do ambiente como um todo.

As questões macro-estruturais, como a opção por determinado modelo econômico, são problematizadas e discutidas como condicionantes sócio-históricas que favorecem a perpetuação das desigualdades sociais. As políticas econômicas podem realizar o processo inverso. *“[...] Assim o crescimento da economia pode teoricamente dar origem à maior distribuição ou maior concentração da renda, segundo o padrão de acumulação existente (CNM/CUT, 1999, p. 76).*

Na segunda parte do caderno são problematizados os conteúdos de Língua Inglesa, Geometria e Informática. Os exercícios de Língua Inglesa discutem a inserção do dialeto inglês na estrutura da Língua Portuguesa. Busca-se, através dos exemplos, tecer uma crítica ao americanismo imposto como instrumento de marketing e de consumo. O que se verifica no decorrer da análise da disciplina de Inglês é que o aluno estuda o dialeto a partir de uma perspectiva crítica contextualizada, permitindo-lhe perceber os condicionantes e conteúdos políticos que se fazem presentes no estudo de determinado conteúdo e, ao mesmo tempo, são valorizados os diversos dialetos falados no Brasil.

Observa-se, também, a valorização das formas de comunicação que se estabeleceram entre as diversas regiões do país.

O estudo da Geometria busca, de forma contextualizada, trabalhar os conteúdos geométricos, como volume, área, etc., a partir dos exemplos e desenhos da cidade. Essa forma de trabalhar os desenhos geométricos associados à organização do espaço da cidade permite ao aluno perceber e estabelecer conexões e sentido aos conteúdos geométricos. Dessa forma, o conteúdo é apreendido de acordo com a sua aplicabilidade social.

A partir da análise do caderno Leitura e Interpretação de Desenho, no tocante ao conteúdo Informática, podemos inferir que o caderno não atende plenamente aos objetivos propostos. Em nenhum momento é mencionada ou discutida a aplicabilidade social da Informática, como foi realizado com os conteúdos de Geometria. Os demais conteúdos são abordados de forma crítica e reflexiva. Apresentam e discutem os problemas e opções sócio-econômicas que se fazem presentes na constituição das cidades. Como foi enfatizado anteriormente, os conteúdos, de forma geral, são trabalhados, numa perspectiva crítica de conhecimento; possibilitando a apreensão e o desvendamento dos fatores políticos, econômicos e ideológicos que perpassam a vida em sociedade.

Levantamos a seguinte preocupação: ao priorizar, no estudo do conteúdo, a forma crítica e reflexiva, não estaria o Programa dando menor valor aos conteúdos curriculares de saber geral, como, por exemplo, os conteúdos formais de Língua Portuguesa, Matemática, História etc? Não estaria ocorrendo uma inversão na organização dos conteúdos curriculares, quando olhamos a organização da rede estadual de ensino? Nessa perspectiva, os temas denominados de transversais não estariam na proposta do Programa Integrar se sobrepondo aos temas/conteúdos formais?

No decorrer da investigação, verificamos que há uma supervalorização dos conteúdos transversais. São eles que, na maioria das vezes, possibilitam abordar, criticamente e de forma contextualizada, a realidade social. A prova disso é que todos os cadernos analisados são estruturados a partir de questões desencadeadoras de cunho transversal. O eixo da estrutura curricular da proposta pedagógica do Programa Integrar centra-se nos temas gerais (transversais) e não nos conteúdos formais das disciplinas. Essa estrutura causa um déficit de conhecimento procedimental. Em compensação, os conteúdos de cunho valorativo e reflexivo são o eixo estruturante da proposta político pedagógica.

Os conteúdos pedagógicos analisados em nada se aproximam dos conteúdos técnicos ministrados nos cursos de qualificação profissional. A formação de carácter político e social são conteúdos privilegiados em todos os cadernos curriculares. O fato curioso é que todos eles são financiados com recursos do FAT e do PLANFOR, o que revela que a CUT tem buscado novas estratégias de participar, e de usufruir, dos recursos oriundos dos fundos públicos, utilizando-os para consolidar propostas e elaborar cadernos que formam, crítica e politicamente, os trabalhadores.

Constatamos, na análise desses materiais didáticos que a Central Única dos Trabalhadores tem ocupado o espaço público, através da participação e da gestão, na política nacional de qualificação profissional, angariando recursos para, na prática, realizar formação política.

3.1.3.5 – Caderno de Informática

Compostos por um conjunto de três cadernos, em que são abordados os programas clássicos de informática: Word, Windows, Excel e Power Point., são os únicos, dentre os cadernos analisados, no Programa Integrar, que trabalham

as áreas técnicas voltadas ao 'entorno do equipamento'. Os conteúdos abordam, estritamente, o uso do computador: estrutura, instrumentos, ferramentas e operações.

3.1.4 – As Ações Coletivas

3.1.4.1 – Os Laboratórios Pedagógicos

Consistem no desenvolvimento de atividades sócio-culturais: conhecimentos de órgão públicos e entidades da sociedade civil; dos diferentes espaços da cidade; de alternativas existentes de geração de emprego e renda; e, ainda, a participação em eventos culturais (teatro, exposições, música, dança, cinema).

Cada laboratório é realizado em combinação com os conteúdos trabalhados em cada módulo da estrutura curricular. A idéia é que os conteúdos dos cadernos sejam enriquecidos com atividades externas, vivenciadas pelos sujeitos pedagógicos⁵⁴, as quais têm como objetivo melhorar a aprendizagem e contribuir para formação da cidadania. Nos laboratórios, alunos (as) e educadores (as) têm a oportunidade de ampliar o seu universo conceitual e cultural, além de potencializarem uma intervenção qualificada na realidade social.

3.1.4.2 – As Oficinas Pedagógicas

São espaços educativos de integração dos sujeitos pedagógicos com a sociedade e visam a contribuir para a organização dos participantes para desenvolverem e tomarem parte em projetos de geração de trabalho e renda,

⁵⁴ Utilizaremos a denominação *sujeitos pedagógicos* por verificar, no decorrer da análise da proposta pedagógica do PID, que, tanto os alunos, como os educadores e técnicos são vislumbrados como aprendizes no processo de ensino-aprendizagem. Logo, as propostas das ações educativas e sociais centram-se em todos os atores que vivenciam o Programa e não apenas na figura do aluno.

numa perspectiva solidária de desenvolvimento. Visa, também, a ajudar na criação de instrumentos que possibilitem a intervenção em políticas públicas.

Na estrutura curricular do Programa são dedicadas mais de 50 horas/aula para as Oficinas Pedagógicas, as quais se constituem em momentos privilegiados, em que os sujeitos pedagógicos discutem, com as comunidades, os problemas vivenciados e são estimulados a elaborar propostas e apresentá-las aos órgãos governamentais. Para a realização dessas atividades coletivas, a cada cursista participante do Programa é dada a missão de trazer, pelo menos, dois participantes para as ações.

Esse processo parece reafirmar um dos objetivos da CUT, qual seja, aproximar os trabalhadores desempregados, com a intenção de resgatar seu poder de mobilização. No que concerne ao objetivo de articular os conteúdos pedagógicos, capacitando os sujeitos pedagógicos a intervirem nas políticas públicas, esse parece ser um dos momentos privilegiados.

A partir da análise dos cadernos curriculares do Programa Integrar, verificamos a ênfase dada aos conhecimentos sobre novas tecnologias, sociedade, ética e cultura – identidades e desigualdades sociais, economia solidária, cooperativismo, gênero, políticas públicas, educação ambiental, etnia e racismo – conteúdos estranhos aos programas de qualificação, meramente instrumentais e tecnicistas, realizados pelo Estado e pelo Sistema S. Eles contribuem para o desenvolvimento de atitudes e valores, sobretudo, associados à responsabilidade cidadã e à importância de participar das ações políticas nas mais diversas modalidades, sejam elas através das associações, dos sindicatos ou das ONGs.

Apesar de os conteúdos contribuírem com novos conhecimentos sobre a conjuntura social, eles não garantem o desenvolvimento das habilidades

específicas, já que, em nenhum livro, aparecem aqueles de cunho instrumental (técnico)⁵⁵. A constatação desse fato nos permite inferir que o curso desenvolvido pela CNM/CUT foge da lógica dos cursos de qualificação profissional. O enfoque formativo é centralizado nos conteúdos de cunho conceitual e atitudinal.

Essa experiência, praticada por essas duas instituições representativas dos trabalhadores, parece revelar a forma de enfrentamento que a CUT vem promovendo no campo ideológico. Ressaltamos que, mesmo negociando com o Estado e atendendo as exigências de qualificação, o movimento sindical ligado a CUT, vem escrevendo junto aos trabalhadores uma outra história. Apesar de utilizar a terminologia qualificação profissional, na realidade realiza formação política.

⁵⁵ Isto se justifica pelo pressuposto de que o PID foi criado, a princípio, para atender os trabalhadores do ramo metalúrgico, que tinham uma profissão, mas, mesmo assim, estavam desempregados e/ou na eminência de perder o emprego. No decorrer da investigação verificamos a incorporação de novas categorias profissionais e trabalhadores que não possuem uma profissão. Logo, a proposta do Programa é comprometida por não trabalhar as habilidades técnicas, apenas as de caráter geral e política.

**CAPÍTULO 4 – MUTAÇÕES NO MOVIMENTO SINDICAL
CUTISTA: a Educação Profissional**

4.1 – PROGRAMA INTEGRAR: áreas de abrangência no Estado de Pernambuco

O Programa Integrar de Qualificação Profissional para Desempregados (PID-PE) – elaborado e executado pela CNM-CUT no âmbito do Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR), em parceria com a Secretaria Estadual de Planejamento e Desenvolvimento Social do Estado de Pernambuco e financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – teve como área de abrangência, no Estado de Pernambuco, os municípios de Recife, Camaragibe⁵⁶ e Cabo de Santo Agostinho.

Em cada município foram formados núcleos⁵⁷ compostos por duas turmas de 30 (trinta) alunos. A média de atendimento, no ano de 2001, foi de 210 alunos, distribuídos em 4 (quatro) núcleos, com um total de 7 (sete) turmas. A média de evasão dos cursistas, segundo a coordenadora pedagógica do Programa, é de 30%. O fator que mais a influencia é a busca de emprego pelos cursistas.

⁵⁶ O Programa Integrar ganhou, em âmbito local, no ano de 1999, no Município de Camaragibe, o prêmio de melhor programa de formação para o trabalho, por articular as habilidades Básicas e de Gestão e Planejamento. Em âmbito nacional foi referendado pelo PLANFOR (2000) como uma das principais experiências inovadoras na área de qualificação profissional.

⁵⁷ A estruturação dos núcleos tem a mesma lógica de organização dos núcleos do PT (Partido dos Trabalhadores). Apesar de não ter sido objeto de estudo desta pesquisa, observamos, no decorrer da análise, um crescimento da bancada dos vereadores e prefeitos ligados ao Partido dos Trabalhadores (PT) justamente no período de consolidação do Programa Integrar nos Estados. Na região metropolitana do Recife, o PT e os partidos coligados conseguiram manter as prefeituras de Camaragibe e do Cabo de Santo Agostinho e ganhar as prefeituras de Recife e de Olinda.

TABELA 5

DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA (2001)

MUNICÍPIOS	Nº DE NUCLEOS	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS
Recife	1	2	90
Olinda	1	1	30
Camaragibe	1	2	60
Cabo de Santo Agostinho	1	2	60
TOTAL GERAL	4	7	210

FONTE: Programa Integrar/2001.

4.2 – Estrutura organizacional do Programa

O âmbito de atuação do Programa é o território nacional. Atualmente funciona em 10 (dez) Estados brasileiros: Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Pará, Pernambuco, Bahia, Alagoas e Paraná.

A sede nacional situa-se no Estado de São Paulo. Cada Estado compõe, com um representante, a coordenação nacional do Programa. O seu organograma é composto por uma equipe nacional, formada por uma equipe técnica, uma coordenação Administrativa e financeira e uma secretaria. No Estado de Pernambuco, o Programa é composto por uma equipe regional, formada por um Conselho de Gestão⁵⁸, Conselho de alunos, Dirigente Político, Coordenadora Técnica Pedagógica, Assistente Pedagógica, Auxiliar Administrativo e Educadores (sujeitos pedagógicos).

⁵⁸ O Conselho de Gestão é composto por: um membro da Direção Nacional da CNM/CUT, pertencente ao Estado onde o Programa é executado; um Coordenador Técnico Pedagógico; um Diretor do Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos, local; e um membro da Diretoria da CUT, no Estado.

4.3 – As dimensões pedagógicas da mutação do sindicalismo

Nesta seção apresentaremos os resultados das entrevistas realizadas com os profissionais e cursistas do Programa, as quais foram organizadas em duas seções: uma, com dados referentes à visão dos sujeitos que executam o Programa, e outra, com o impacto do Programa de formação profissional e elevação de escolaridade na vida do egresso. A primeira seção foi organizada a partir das seguintes categorias de análise: conteúdos curriculares do processo formativo, metodologia de trabalho, qualificação profissional e desafios enfrentados na execução do Programa.

A segunda foi organizada a partir de quatro eixos temáticos: aquisição de novos conhecimentos e habilidades, participação em fóruns de caráter interventor em políticas públicas, consolidação de iniciativas de trabalho e renda e percepções sobre o curso freqüentado.

Tais categorias subsidiarão nossas reflexões no que concerne à proposta de formação para o trabalho do Programa Integrar.

4.3.1 – Os conteúdos curriculares do processo formativo do PID

Face à crise estrutural provocada pelo baixo desempenho da capacidade produtiva dos países do Terceiro Mundo e suas altas taxas de desemprego, a qualificação e a requalificação dos trabalhadores serão apontadas como principais alternativas para reverter esse quadro. (SILVA, 2001). A formação profissional incorporará os discursos dos diversos segmentos sociais e do governo como panacéia do desemprego. Propaga-se que, através da educação básica e da formação profissional, sob uma nova base científica e tecnológica, será possível aos países emergentes retornarem o crescimento econômico e a competição no mercado internacional.

Nesse contexto, a formação profissional é vista como uma resposta estratégica, embora polêmica, aos problemas postos pela globalização econômica e pela reestruturação produtiva, na busca da qualidade e competitividade, em virtude das transformações do mundo do trabalho e do desemprego estrutural (FRANCO, 1998, p. 108). A formação profissional tem sido banalizada como panacéia de “desenvolvimento”, e, como tal, subserviente ao modelo econômico imposto pelo capital financeiro.

Nessa ótica, a formação profissional tem sido cada vez mais orientada para atender a lógica mercadológica e capitalista, pautada em princípios excludentes e mercantis. Kuenzer (2000), contrariando essa perspectiva, tem defendido que a formação profissional deve contribuir para a

autonomia dos sujeitos através da aquisição de conhecimentos, habilidades cognitivas e comportamentais que os permita chegar ao domínio intelectual do técnico e das formas de organização social, criando assim, soluções originais para os problemas novos que exigem criatividade, a partir do domínio de conhecimento (KUENZER, 2000, p. 33).

A inserção do movimento sindical cutista como propositor e executor de formação profissional indica uma ruptura com os padrões históricos de efetivação da qualificação profissional no Brasil. De acordo com a proposição cutista de qualificação profissional é preciso praticar uma formação em que sujeitos pedagógicos superem a condição de instrumento/objeto da formação profissional para a condição de sujeito da formação. Mesmo que a formação profissional atenda aos princípios capitalistas impostos, foi possível para a CUT formular diretrizes e currículos que contribuem na formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos.

Nesse aspecto, o processo formativo do Programa Integrar tem se pautado na perspectiva formar sujeitos pedagógicos conscientes e responsáveis em intervir *na* ação pública, através da apropriação e mobilização de

conhecimentos para a intervenção na realidade social. O processo de intervenção se explicita na própria estrutura curricular em que os sujeitos pedagógicos são mobilizados a fazerem da formação profissional um mecanismo de transformação social, a partir de ações pedagógicas planejadas e sistematizadas coletivamente.

*“São três ações que vão dar suporte e que vão garantir o desenvolvimento da estrutura curricular: um, é o **estudo regular**, onde o aluno vai estar refletindo e buscando instrumentos de análise; tem os **laboratórios**, que é o momento da pesquisa, onde eles vão a campo, trazer os dados da realidade, os conhecimentos acumulados; e, o terceiro momento, que é o da **ação**, o da **intervenção**, que é, justamente, a oficina pedagógica. Então, essas três ações se complementam e é na oficina onde o aluno vai dialogar com a comunidade as possibilidades de melhoria das condições de vida dele, seja na perspectiva da geração de emprego e renda, seja na perspectiva das políticas públicas na área de educação, de saúde, de habitação. Parte da necessidade que o grupo de alunos e a comunidade trazem e vão-se elaborando ações”* (Coordenadora Pedagógica).

O extrato de fala da Coordenadora Pedagógica revela o processo formativo vivenciado pelos sujeitos pedagógicos do Programa. Ele é orientado para a intervenção social. Os sujeitos pedagógicos, juntamente com a comunidade, participam, ativamente, das ações coletivas das Associações Comunitárias. As Oficinas Pedagógicas buscam soluções originais para antigos problemas relacionados à saúde, educação, habitação e emprego. As ações pedagógicas são estruturadas para que os sujeitos pedagógicos integrem o conteúdo vivenciado na sala de aula à realidade na qual está inserido, através

da elaboração de ações que contribuam para uma intervenção qualificada nas políticas públicas.

A intervenção social é uma palavra chave que orienta todo o processo formativo. Os sujeitos pedagógicos são estimulados, pela estrutura curricular, a exercitarem a intervenção na comunitária onde os Núcleos do Programa estão situados.

Essa forma de organizar a estrutura curricular tem sido um dado característico da formação política ministrada pela CUT. Se na década de 80 a CUT se preocupava em formar quadros militantes e dirigentes para organizarem as camadas operárias nos sindicatos, mobilizando-as para greve, na nova conjuntura dos anos 90, a formação política se reveste de formação profissional, a qual tem formado o cidadão para intervir nas políticas públicas. Essa reflexão tem orientado toda nossa análise. Verificaremos como essa reflexão através dos conteúdos curriculares adquire materialidade.

O eixo do currículo que garante a integração das três ações mencionadas anteriormente é a reestruturação produtiva, compreendida como conteúdo transversal que perpassa todas as disciplinas pedagógicas do Programa, através dos cadernos curriculares, os quais abordam temáticas relacionadas ao processo de transformação do mundo do trabalho e o impacto dessas transformações na sociedade, e, de forma mais específica, na vida dos sujeitos pedagógicos. Dessa forma, o desenvolvimento da formação dos sujeitos se processa através das denominadas áreas técnicas e do saber geral, as quais, segundo o sujeito entrevistado, se integram no processo formativo.

“[...] a perspectiva do Integrar é a formação integral do aluno. Então, ela vai se dar vinculando as áreas do saber técnico na perspectiva de

estar formando o educando de forma crítica, de forma criativa e para que ele possa estar intervindo socialmente” (Assistente Pedagógica).

Quanto à integração das áreas do conhecimento, identificam-se, na fala dos sujeitos entrevistados, elementos contraditórios. Se num momento defendem a integração dos saberes gerais com os saberes técnicos, em outro, privilegiam as áreas do saber geral em detrimento das áreas técnicas. Há, também, falta de precisão no entendimento da integralidade da formação. Apesar de o Programa enunciar, em sua proposta, que trabalha o corpo discente de forma integral, observamos que existe maior prioridade em se trabalhar a dimensão cognitiva.

Quanto ao conteúdo das áreas, predominam aqueles pertencentes à área do saber geral, o que consideramos problemático em se tratando de uma proposta que se diz integradora.

“As áreas técnicas, elas subsidiam o saber geral no sentido do trabalhador integrar e sistematizar o que ele já desenvolve no dia-a-dia. Então, as áreas técnicas vêm para dar um suporte nisso. Não é que a gente fique só trabalhando o saber geral, mas, ele é privilegiado e realçado, quando a gente faz essa ligação entre esses dois conteúdos” (Educador 1).

Priorizar uma área do conhecimento em detrimento da outra é um aspecto preocupante. Essa preferência parece dicotomizar a formação profissional, valorizando a formação geral mais do que a formação técnica. Sobre esse aspecto Kuenzer (2000, p. 34) enfatiza que, em virtude das transformações do mundo do trabalho, a formação profissional precisa compatibilizar uma sólida educação geral com uma imprescindível formação técnica. Essa argumentação aponta para a necessidade de se revisar alguns aspectos da proposta do PID no

tocante aos conteúdos, a fim de se evitar reducionismos conceituais e pedagógicos.

O respeito ao saber acumulado pelos sujeitos pedagógicos é condição relevante do processo formativo. Eles aprendem a partir de experiências e vivências que os colocam na condição de sujeito de sua própria formação.

“Todo o estudo é baseado num saber acumulado do trabalhador. Em nenhum momento esse saber é desconsiderado. Agora, sobre o aspecto cognitivo, tudo a gente parte do saber deles. A gente vê que todo aluno tem um saber acumulado. Então, ele não chega aqui zerado, como as escolas acham que o aluno não sabe de nada. E é a partir desse saber acumulado que a gente transforma, a gente acrescenta e a gente trabalha o cognitivo” (Educador 2).

A valorização e o entendimento de que o saber construído pelos sujeitos pedagógicos é elemento facilitador do processo de aprendizagem são traços constitutivos da proposta pedagógica do PID. O processo de construção do conhecimento, nessa proposta, busca, a partir de uma visão histórica e dialética de construção e apropriação do conhecimento, um eixo estruturante, ancorado na trilogia ação-reflexão-ação. Essa perspectiva histórica e dialética de construção do conhecimento encontra fundamentos na argumentação de Manfredi (2002, p. 259): *“na compreensão de que o ser humano constrói e elabora seus conhecimentos e suas representações socioculturais com base na vivência e na convivência com os meios natural e social”*. Portanto, a aprendizagem dos sujeitos humanos resulta de uma articulação permanente

entre experiências vividas, percebidas e concebidas com o conhecimento⁵⁹ historicamente construído. Assim, os conteúdos pedagógicos trabalhados no Programa buscam articular experiências de vida e trabalho, transformando-os em conteúdos que cumprem a função de mediação entre os conhecimentos emanados da vida e do trabalho.

Ferretti (2002, p. 09), sobre essa relação do mundo da vida com o mundo do trabalho, enfatiza que a escola do trabalho deve ser entendida como *“um processo social complexo, um agir humano, um movimento de idéias e ações que acompanha a introdução dos valores que fortalecem as classes que vivem do trabalho”*.

A valorização da história de vida do aluno como conteúdo pedagógico é um aspecto que parece garantir o sucesso do Programa e o seu reconhecimento pelo público adulto. Esse reconhecimento se deve ao fato de o aluno sentir-se valorizado como cidadão e proprietário de um saber importante, mesmo que parcial. É o que revela, abaixo, o depoimento do cursista.

“A diferença do Programa Integrar e das outras escolas é que, quando a gente está na sala de aula do Programa, a gente conhece pessoas onde cada um tem uma experiência e a gente não aprende só com o Programa e sim com os próprios alunos; a experiência de um passa para o outro. Falou-se muito da questão da minha mãe, que é líder comunitária, de seu Ovídio, de mim que sou agente de endemias, de outro que era vigilante. Então, cada um passa sua experiência para o outro. Tinha horas que parecia que eu era o professor, quando as

⁵⁹ Manfredi (2002) procura ressaltar que o conhecimento não se constrói, simplesmente, pela incorporação de algo externo, assimilado mecanicamente pelo sujeito cognoscitivo, mas, como um processo ativo de construção que envolve uma dimensão individual e coletiva. Individual porque é resultante de uma construção ativa do sujeito que apreende, e social porque é fruto de relações entre homens e mulheres pertencentes a grupos sociais heterogêneos quanto à classe e à raça/etnia, que vivem em contextos histórico-culturais e geopolíticos diferenciados (MANFREDI, 2002, p. 259).

“pessoas perguntavam o que era a Dengue. E eu me sentia como um pequeno professor, contribuindo com o Programa. Então, pra mim foi bom demais; foi ótimo” (Educando 1).

Libâneo (2001, p. 98) enfatiza a importância da ação pedagógica pautar-se nos conteúdos culturais trazidos pelos alunos. Na visão dele, o meio para que o aluno compreenda a noção de educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, só é possível pela participação ativa do aluno, mediada pela intervenção do professor. Esses dois elementos contribuem para que o aluno passe de uma experiência social, inicialmente confusa e fragmentada (sincrética), para uma visão sintética da realidade, mais organizada e unificada.

O depoimento do educando é um exemplo do que menciona Saviani (1987 p. 26): *“A valorização dos conhecimentos acumulados pelos alunos a partir da sua história de vida pessoal e social contribuem no processo de construção de novos saberes, como também eleva a auto-estima do sujeito”*.

O que se percebe com os depoimentos dos sujeitos entrevistados e com o processo de análise dos cadernos curriculares do PID é que a prática pedagógica contribui para que os sujeitos pedagógicos abandonem a visão reducionista dos problemas sociais vivenciados. Assim, os conteúdos pedagógicos abordados fogem da lógica dos cursos de qualificação profissional tradicionais. O cerne da questão pedagógica se desenvolve através de temáticas e não em forma de conteúdos estanques⁶⁰.

“As áreas de estudo do Programa Integrar, que eu coloquei antes, que trabalha Tecnologia, Informática, Leitura e Interpretação de Desenho

⁶⁰ Apesar de desenvolver-se através de temáticas e conteúdos de cunho crítico e reflexivo, a prática pedagógica não deixa de apresentar problemas por organizar o curso na lógica modular. Grande parte dos cursistas entrevistados reclama da superficialidade de como são trabalhados alguns dos conteúdos, exigindo maior tempo de estudo, como veremos no próximo capítulo.

e Gestão e Planejamento não são estudos estanques. Eles têm afinidades um com o outro e que num percurso formativo eles fazem parte de um conjunto” (Educador 2).

Os temas buscam enfatizar aspectos voltados para as transformações no mundo do trabalho, a implementação da tecnologia na produção, o desemprego e as facetas políticas e econômicas. Cada tema abordado busca focar as questões desencadeadoras, revelando as dimensão social e política, presente nos conteúdos pedagógicos. Esses conteúdos e temáticas estão alicerçados na estratégia da CUT em organizar o processo de formação dos novos quadros militantes, utilizando temáticas e problemas vivenciados pelos trabalhadores no processo dinâmico das lutas de classe. Os extratos de fala, abaixo, explicitam os conteúdos subjacentes ao processo formativo.

“Os conteúdos são trabalhados através de temas desencadeadores. Então, no ensino fundamental, a gente trabalha com cinco livros: trabalho e tecnologia, leitura e interpretação de desenho, informática em sala de aula, um livro de Matemática onde o tema não é só de Matemática e sim com vários temas nas áreas de História, Geografia e Ciências e a própria Matemática, e Gestão e Planejamento. Além dos livros, a gente trabalha diversos textos sobre trabalho, educação, saúde, de vários autores. Em trabalho e tecnologia é mais explorada a relação entre trabalho, educação e as novas tecnologias e como isso vem interferindo no mercado de trabalho. A questão do desemprego é muito enfocada, também; não o desemprego vinculado à questão dos avanços tecnológicos, mas, do modelo de sociedade que tem conduzido a isso; a questão da culpabilidade do trabalhador desempregado, porque muitas vezes ele pensa que é a falta de qualificação que leva ao desemprego, então, é feita uma reflexão

crítica nesse sentido para que ele veja a questão do desemprego como uma questão coletiva e não individual, para que ele não se culpe pelo desemprego e, também, que ele entenda a tecnologia como uma tendência mundial e que não é essa a questão, o responsável ou grande culpado pelo desemprego no Brasil” (Coordenadora Pedagógica).

As representações sociais dos cursistas em relação à problemática do desemprego, também, são discutidas em forma de tema. Busca-se desvelar os principais fatores responsáveis pelo problema. A forma como é abordada a falta de emprego parece se contrapor ao discurso hegemônico, em que se justifica a ausência de emprego pela pouca empregabilidade dos trabalhadores. Diferentemente desse discurso, os sujeitos pedagógicos do PID parecem trabalhar, via conteúdo pedagógico, os elementos fundamentais e causadores do problema.

A forma como os temas são trabalhados buscam desresponsabilizar o trabalhador pela situação de desesperança em que foi colocado. A forma como são abordados os conteúdos revelam o compromisso político do PID, em sua prática pedagógica, com as classes populares, e o papel político e sindical que têm sido característico dessa proposta. Sobre essa questão Libâneo (2001) menciona que:

[...] uma prática educativa que se proponha a atender os interesses das classes populares terá de assumir suas finalidades sociais referidas a um projeto de sociedade onde as relações sociais existentes sejam modificadas. Isso significa uma reorganização pedagógica que parta das condições concretas de vida dos sujeitos e sua destinação social, tendo em vista um projeto de transformação da sociedade, e aí se insere a função da transmissão do saber. Em outras palavras, ao lado de outras mediações, é a aquisição de conhecimentos e habilidades que, assumindo formas pedagógicas, garantirá maior participação das classes populares na definição de um projeto amplo de transformação social (LIBÂNEO, 2001, p. 95).

A partir da apreensão e assimilação dos conhecimentos e conteúdos políticos e ideológicos subjacentes à realidade social existente é que será possível para as classes populares saírem da condição de objeto para a de sujeito. Nessa perspectiva, a crítica ao modelo de acumulação vigente parece permear todos os conteúdos pedagógicos estudados pelos cursistas. Eles apontam, reiteradamente, para a necessidade de um “projeto de transformação da sociedade”.

Esses conteúdos trazem uma postura crítica frente às transformações do mundo capitalista e às conseqüências adversas que está gerando, quer para o mundo do trabalho, quer para uma imensa maioria de seres humanos que não se beneficiam, direta ou indiretamente, dos avanços do capitalismo. Franco (2002, p. 10), acrescenta que *“não se deve ter uma visão decepcionada ou imobilista da história, uma vez que, cada um, à sua maneira, aponta sempre para uma caminhada em direção à utopia”*, e que as condições atuais contribuem, sobremaneira, para que a leitura da história continue avançando qualitativamente.

Nessa perspectiva apontada por Franco, em relação a uma leitura da história em sua forma qualitativa e crítica, é que se tem pautado a prática pedagógica do PID. Os sujeitos pedagógicos são estimulados a se apropriarem de sua história local e proporem mudanças. É o que enfatiza o seguinte depoimento:

“A Leitura e Interpretação de Desenhos, nesse momento, trabalha o mapeamento da cidade, o conhecimento da realidade, acreditando que não se muda uma realidade sem antes conhecê-la; a gente só pode intervir numa realidade se a gente a conhece muito bem. Na leitura da cidade que a gente fala de Leitura e Interpretação de Desenho que, de fato, eles mapeiam a realidade e vêem os tipos de

habitação, os contrastes sociais, a questão das desigualdades e uma reflexão crítica acerca desse formato de sociedade que se tem, tanto no nível local, do Município, quanto no nível da Nação” (Educador 1).

Um aspecto observado no decorrer da análise dos depoimentos é que cada conteúdo trabalhado busca desenvolver um conjunto de habilidades, sejam elas de cunho conceitual, atitudinal ou valorativo. No caderno de Leitura e Interpretação de Desenho os cursistas são estimulados a desenvolverem habilidades e valores de pertencimento a um grupo social mais amplo, conhecerem sua cidade e nela intervirem, detectando os problemas e propondo soluções, através da participação em associações comunitárias, plenárias do orçamento participativo e conselhos, intervindo, propositivamente, nas políticas públicas locais.

“O aluno intervém nas Políticas Públicas a partir do momento em que ele consegue sentir-se sujeito da realidade, sujeito de sua ação, crítico, criativo. E, aí, o Programa favorece isso porque, dentro do seu percurso, ele trabalha com as oficinas pedagógicas, que são, exatamente, os momentos de intervenção no meio em que ele vive”
(Assistente Pedagógica).

A prática pedagógica do PID respalda-se na pedagogia crítica social dos conteúdos que, segundo Libâneo (2001):

[...] é o encontro da cultura do aluno com a cultura socialmente construída, pela mediação do professor e das situações pedagógicas. Uma cultura dinâmica, enquanto criação humana e histórica, o aluno como ser ativo, produto e produtor do seu próprio meio social (LIBÂNEO, 2001, p. 76).

Os princípios dessa pedagogia são alicerces de toda a prática pedagógica implementada pelo PID.

Nos conteúdos do caderno de Gestão e Planejamento o cursista é estimulado a empreender outras alternativas de trabalho e renda como solução ao desemprego. Os valores e habilidades trabalhados estimulam a busca de ações coletivas. Os extratos de fala sobre esse caderno ressaltam o que estamos falando.

“Em gestão em planejamento, a gente discute um pouco sobre as novas alternativas de geração de trabalho, emprego e renda, que é uma reflexão crítica também de quais formas, quais alternativas, o que se pode fazer”. [...] “Com a discussão que a gente trava em sala de aula, com toda a teoria que a gente dá em relação ao que está acontecendo no mundo do trabalho e as alternativas que outras pessoas que já estão inseridas no mundo do trabalho, em forma de cooperativas, trazem para eles essa discussão. Outro dia, eles foram fazer uma visita a uma usina em Catende, onde eles conheceram a transformação daquele engenho, que era particular, ser transformado em cooperativa, onde os próprios trabalhadores tomam conta do engenho. Então, são essas pistas, essas alternativas que a gente mostra ao aluno; que ele pode conseguir, através de outros mecanismos, resolver o problema do desemprego” (Educador 1).

É importante ressaltar que toda a abordagem temática dos conteúdos procura estimular o trabalho coletivo, a busca de soluções para os problemas sociais e a participação do sujeito como cidadão propositor e gerador de transformações. Esse dado parece demarcar ou, melhor dizendo, influenciar os trabalhadores para o novo espaço de atuação social, tendência que tem adquirido espaço na agenda do movimento sindical, visando a estabelecer uma conexão entre as demandas do mundo do trabalho e as políticas públicas. É o

que, segundo a ótica de Nascimento (1999), tem caracterizado o Sindicato Cidadão⁶¹. Segundo esse autor, a nova política sindical requer:

uma integração entre a consciência operária com a consciência de cidadania. A cidadania fora do mundo do trabalho convoca o movimento sindical a ampliar-se a novas forças sociais que se situam fora do processo de produção. Assim como a democracia deve entrar nos locais de trabalho, o sindicalismo deve abarcar a cidadania, o espaço público popular (NASCIMENTO, 1999, p. 83).

Esse exercício de se trabalhar por temática parece contribuir para a apreensão crítica da realidade pelos sujeitos pedagógicos e, em particular por parte dos alunos, assim como, também, possibilita o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e novos valores, inclusive como a discussão da identidade de classe e das mudanças na forma de atuação sindical.

Outro aspecto relevante, observado nos discursos dos entrevistados, se refere à forma como o educando é preparado para a empregabilidade. A formação encontra-se alicerçada nos pressupostos da economia solidária, enquanto possibilidade de superação do problema da falta de emprego. Essa modalidade de formação parece ser um conteúdo privilegiado. Os sujeitos pedagógicos são estimulados a conhecerem experiências exitosas nessa área.

Portanto, os temas trabalhados envolvem diversos aspectos da realidade histórica, além dos conteúdos propriamente formativos, que caracterizam os cursos de qualificação profissional. O eixo da formação é o caráter tecnopolítico. Sobre esse tipo de formação, Schmidt (2000, p. 60) acrescenta que a “*seleção*

⁶¹ Embora haja uma adesão de muitos dirigentes sindicais à argumentação de Nascimento (1999) de o “*sindicalismo abarcar o espaço público popular*”, teóricos, como Giannotti (2002), fazem uma crítica radical considerando os problemas enfrentados pelo sindicalismo. Segundo o autor: “*O que vemos hoje nas centrais é uma deturpação do sindicalismo-cidadão e uma volta ao conceito do sindicato prestador de serviços. Na tentativa de organizar os informais, o sindicalismo quer dar conta dessas questões mais amplas da cidadania, decide prestar todo tipo de serviço em substituição ao Estado (qualificação de trabalhador, agenciamento de empregos, etc.) e ainda quer manter suas atividades típicas. Com isso, corre o risco de não fazer bem nem uma coisa nem outra*” (GIANNOTTI, 2002, p.163).

dos conteúdos que constituem a estrutura curricular deve superar uma organização baseada estritamente em conteúdos fixos, seqüenciais e obrigatórios”. Eles devem caminhar, segundo a mencionada autora, na direção de eixos temáticos levantados a partir da realidade social, vinculados realidade social dos sujeitos pedagógicos e articulados ao universo das relações sociais. É, justamente, o que tem buscado desenvolver o Programa Integrar em sua proposta pedagógica.

A apropriação dos conteúdos sócio-históricos é, na perspectiva do PID, elemento imprescindível para uma participação ativa e efetiva dos sujeitos. Esse dado é perceptível no depoimento a seguir:

“A gente não tem um módulo fechado de matemática. A gente vai estar trabalhando a matemática na medida em que a gente vai trabalhando a tecnologia, a informática, a leitura e interpretação de desenho, a gente também estará vendo a matemática. Da mesma forma é a informática; que todo material usado em sala de aula é trabalhado no computador, então, ela não é dada, apenas, como curso técnico. São 40 horas, mas, 40 horas de construção de material. Eles vêem a informática como auxiliar nesses trabalhos que eles vêm desenvolvendo. A questão da matemática, da mesma forma: que elementos eles precisam saber para estar compreendendo, estar dominando? Então, é colocada a questão da estatística, dos juros, dos percentuais, que são coisas que estão no mundo do trabalho, no cotidiano; e na escola formal eles são conteúdos pouco priorizados, mas, aqui, há um olhar, porque isso instrumentaliza qualquer cidadão a estar transitando melhor no mundo letrado e na sociedade como um todo” (Educador 2).

Na mesma direção Kuenzer (2000, p. 61) argumenta a importância dos conteúdos serem trabalhados de forma transdisciplinar. Segundo a autora, essa forma reside no objetivo de permitir ao aluno o exercício do método científico, formulando problemas, coletando dados e informações, através dos mais variados procedimentos, comparando conhecimentos popular e científico, interpretando, analisando, comunicando e projetando alternativas de solução, que deverão ser experimentadas através de inserções na comunidade, e, assim, vivenciando situações que articulem cidadania e trabalho.

Distintamente dos conteúdos ministrados nos cursos tradicionais de qualificação, a proposta pedagógica do PID – capacitar os sujeitos pedagógicos quanto à aplicação científica do conhecimento –, além de contribuir na reflexão, problematização e questionamento dos conteúdos apreendidos, contribui para a inserção ativa e cidadã dos trabalhadores.

A relação entre cidadania e trabalho é outro tema discutido e trabalhado como conteúdo pedagógico no Programa. As Oficinas Pedagógicas e os Laboratórios são espaços privilegiados para o aprofundamento da relação entre cidadania e trabalho e da integração dos saberes para a intervenção na realidade social. O depoimento confirma esse argumento:

“O Laboratório é uma extensão das aulas regulares. No laboratório a gente vai colocar em prática tudo o que aprendeu na aula regular; é um complemento, onde de uma forma mais dinâmica, cultural, a gente leva para um passeio e a partir de cada tema desencadeador a gente faz um laboratório. É feito um fechamento de cada tema. As oficinas são o local onde a gente trás a sociedade para interagir com os alunos” (Coordenadora Pedagógica).

É nas Oficinas Pedagógicas onde os cursistas são impulsionados a dialogarem com os problemas da comunidade e a intervirem nas políticas públicas através de ações que o permitem refletir sobre a realidade e transformá-la, de alguma forma. Os conteúdos pedagógicos trabalhados no PID buscam, portanto, não apenas trabalhar as competências e habilidades requeridas pelo mundo contemporâneo, de forma acrítica, mas, contribuem na apreensão da realidade em sua forma reflexiva e criativa, contrariando a lógica do sistema capitalista.

Os sujeitos pedagógicos, a partir da vivência no curso, são capazes de conhecerem as bases e o modelo que provocam o seu processo de exclusão e marginalização.

O processo de investigação nos permite inferir que o PID tem trabalhado os conteúdos curriculares de forma crítica e reflexiva, como, também, encontra respaldo no modelo de competência requerido pela economia capitalista. Sobre esse modelo, Ferretti (2002, p.32) enfatiza que hoje há um novo disciplinamento, que implica conhecimentos, *“compreendidos enquanto domínio de conteúdos e habilidades cognitivas superiores”*. Segundo o autor, a educação, primordialmente a escolar, é invadida pelos princípios do toyotismo, que ali se expressam pela pedagogia das competências. Porém, o Programa Integrar foge à lógica mercantil do modelo de competência. O extrato de fala, a seguir, enfatiza que a competência deve, acima de tudo, capacitar os cursistas para que tenham melhores condições de reinserir-se no mercado de trabalho.

“[...] esses conteúdos que a gente traz vão estar trabalhando esses e outros aspectos, habilidades e competências que estão sendo pedidos dos trabalhadores. Só que a gente não faz isso só na perspectiva de inserí-los no mercado, mas, de inserí-los de forma crítica, porque essas habilidades e competências são as pedidas pelo

sistema capitalista que está lá, explorando os trabalhadores. E aí, o trabalhador que faz o trabalho de 3 é medido sob os mesmos parâmetros. Esse conteúdo vai dar melhores condições de eles estarem se organizando, estarem se reinserindo, ampliando as possibilidades de realizarem outros trabalhos, de uma forma mais ampla, e, ao mesmo tempo, estar se organizando para discutir esse modelo social que está sendo colocado; de exclusão” (Educador 2).

A discussão sobre competências assume uma dimensão contraditória no PID. Ao mesmo tempo em que critica o modelo, utiliza-o. O mesmo acontece com o sistema de modulação. O currículo é todo estruturado na lógica modular, na qual muitos conteúdos são trabalhados dentro de um tempo limitado e simultaneamente, gerando dúvidas que não são desfeitas e passam a se acumular ao longo da formação.

Reconhece-se que tanto o modelo de competências como o sistema de modulação atende a princípios do Banco Mundial (OLIVEIRA, 2001). Porém, toda contradição assume um aspecto ambivalente em seu movimento. A educação não está ileso dessa característica quando observamos o seu papel e a sua função na sociedade. Nessa perspectiva, Saviani (1987), analisa o processo contraditório que assume a educação e, conseqüentemente, a formação de competências, afirmando:

A educação, qualquer que seja, é resultado de uma disputa social. Por isso, ela varia, se reestrutura, tem um movimento contraditório em seu interior. [...] Na perspectiva das classes subalternas, em especial os trabalhadores, a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e apropriação do saber social. Trata-se de buscar na educação conhecimentos, habilidades e competências que permitam uma melhor compreensão da realidade e levem a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais (SAVIANI, 1987, p. 30).

Considerando os aspectos contraditórios que envolvem a forma de pensar e de fazer a educação profissional, enfatizamos que a proposta pedagógica do Programa analisado tem respaldado sua prática pedagógica na pedagogia crítica da realidade social. Concebe a educação como apropriação social e histórica, não apenas enquanto disputa social, mas, sobretudo, como formação política e ideológica. Os conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos no percurso formativo do PID buscam caminhar na perspectiva da superação das condições de exclusão em que foi colocada, historicamente, a classe trabalhadora.

4.3.2 – A metodologia de trabalho

A metodologia de trabalho pressupõe opções teóricas que delineamos para a ação que pretendemos desenvolver, a qual, por sua vez, contribuirá para práticas emancipatórias ou reprodutivistas. Para Kuenzer (2002, p. 75), a superação das condições materiais capitalistas, com as possibilidades pedagógicas daí decorrentes, pressupõe a politecnia – que se inscreve no campo da utopia – como unidade entre teoria e prática. Uma utopia que compreende o capitalismo a partir do princípio de contradição, como gerador de seu contrário e das suas condições de superação. Essa reflexão, tecida por Kuenzer, nos possibilita compreender as dimensões metodológicas e pedagógicas do PID no campo da contradição e, conseqüentemente, da superação.

Se por um lado o PID se apresenta como um espaço de formação de capital humano a fim de atender à lógica capitalista de acumulação e reprodução, por outro, aponta para a formação da autonomia dos sujeitos pedagógicos, a partir do desenvolvimento de uma consciência de pertencimento

a um grupo social e da formação fundada nos valores de solidariedade e participação efetiva, situada no campo da emancipação.

Analisaremos, nesta seção, a metodologia do trabalho pedagógico do PID a partir da visão dos sujeitos pedagógicos que fazem o Programa Integrar de Qualificação Profissional no Estado de Pernambuco.

As atividades formativas do Programa em tela são desenvolvidas por uma dupla de docentes: um educador com formação acadêmica e outro com formação sindical. O objetivo dessa prática docente se justifica, segundo os sujeitos entrevistados, pela integração e troca de conhecimentos profissionais com os conhecimentos acadêmicos, conforme enfatiza o depoimento abaixo:

“[...] num grupo de trabalho as pessoas estão sempre aprendendo umas com as outras, alunos com professores, professores com alunos; ter a questão da dupla docente que é uma pessoa com experiência em chão de fábrica e a outra com graduação, eu acho que é uma oportunidade de elas interagirem e de aprenderem muito. É o saber do técnico e o saber de chão de fábrica; e essas pessoas interagem numa relação de discussão com os alunos e acaba sendo um trio que está sempre somando conhecimento e acrescentando com quem tem alguma coisa acumulada em cada uma dessas áreas”
(Assistente Pedagógica).

A possibilidade de trazer esses dois profissionais, com conhecimentos diferenciados, para a sala de aula é uma ação inovadora no campo da educação de jovens e adultos e na área dos cursos de qualificação profissional, buscando romper com a forma positivista em que é organizada a formação profissional e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico. Libâneo (2001) menciona o

importante papel do docente no processo de desenvolvimento cognitivo e de participação ativa do aluno:

O papel do professor é insubstituível, mas acentua-se também a participação do aluno no processo. Ou seja, o aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. Mas esse esforço do professor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno. Não se contentará, entretanto, em satisfazer apenas as necessidades e carências; buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas, para que o aluno se mobilize para uma participação ativa (LIBÂNEO, 2001, p. 41).

Para que essa participação se desenvolva ativamente, pressupõe, para os sujeitos entrevistados, uma parceria, uma ajuda mútua no sentido de socialização dos saberes e conhecimentos.

“A educação de jovens e adultos, ela pressupõe estabelecer uma parceria para o desenvolvimento do trabalho e, aí, o professor não é o dono do conhecimento. Ele está ali para orientar o processo pedagógico, porque é a tarefa dele, mas, também, para estar facilitando o processo de aprendizagem e construção da autonomia do aluno, na perspectiva de estar acessando o conhecimento, de estar reorganizando esse conhecimento. Então, quando se traz essas duas experiências, do chão de fábrica e a experiência mais acadêmica, está trazendo de volta essa relação entre trabalho e educação. Uma aprofunda sobre o aspecto da escolarização; outra, pelo aspecto do chão de fábrica, isso num processo articulado, porque sentam juntos, planejam juntos e desenvolvem o conteúdo juntos, não no mesmo espaço, mas, eles vão se rodiziando na sala de aula. Isso só é possível, tanto com a proposta de não disciplinarizar, como com essa experiência de dois educadores, porque é possibilitado no

Programa esse tipo de estudo, de formação e de acompanhamento”
(Coordenadora Pedagógica).

A atuação desses dois profissionais se apresenta como uma ação instigante e desafiadora, no sentido de permitir a ampliação de novos conteúdos e reflexões, revelando o desejo de não disciplinarizar o PID, mas, apresenta pontos nevrálgicos quanto ao domínio de um amplo leque de conhecimentos específicos, que cada educador deverá ter para dar conta das temáticas e conteúdos. Acreditamos que esse aspecto merece ser mais bem apreciado na metodologia do Programa.

A condução metodológica tem como princípio o fazer-fazendo, aprendendo-ensinando, processos recíprocos de ensino-aprendizagem. Esse aspecto conduz a uma formação de caráter mais prático, onde o aluno perceba que determinados conteúdos debatidos têm uma aplicabilidade na realidade que vive. Os extratos de fala, a seguir, esclarecem a metodologia de trabalho.

“A gente não trabalha com aquele formato de sala de aula onde os alunos vêem, apenas, a nuca um do outro, mas, sim, em círculos de discussão, trabalho de grupo, leitura de texto, leitura e escrita, porque a gente acredita que o aluno aprende a ler e a escrever a partir do momento em que ele vai lendo e escrevendo; do jeito que a gente aprende a falar, falando, e a ouvir, ouvindo. A gente acredita na metodologia do programa que o aluno aprende a ler e escrever praticando. Então, a gente trabalha com muitos textos, muitos livros didáticos e com muita escrita. [...] a gente trabalha aprendendo e aprende trabalhando. Trabalho e educação são parte de um mesmo processo e a partir disso as conquistas em relação aos direitos de cidadania são adquiridas, são efetivadas; eu acho que fazem parte de um mesmo conjunto” (Assistente Pedagógica).

A relação professor X aluno na fala dos sujeitos entrevistados aparece como elemento fundamental para o desenvolvimento individual e social do aluno. A metodologia de trabalho contribui para uma relação significativa no ato de ensinar e aprender. Essa é a expressão mais significativa na forma de execução do Programa. O professor, assim como o aluno, está aprendendo. É o que pressupõe o extrato de fala do entrevistado a seguir:

“O trabalho em sala de aula se dá a partir de uma metodologia muito dinâmica, onde professor e aluno interagem numa relação de ensinar e aprender o tempo inteiro. O professor não se diferencia do aluno, uma vez que ele está aprendendo nesse cotidiano com o aluno e repassando um pouco do que ele sabe” (Educador 1).

Esse dado fortalece uma das dimensões emancipatórias da proposta pedagógica e metodológica do PID, visto que o educador não é apresentado como o único responsável pela formação do cursista; ele é percebido, também, como aprendiz no processo formativo⁶².

Outro aspecto significativo da metodologia de trabalho do Programa é a questão de os conteúdos pedagógicos assumirem uma aplicabilidade prática num contexto real, o que estimula os cursistas a desenvolverem não apenas a capacidade cognitiva, mas, sobretudo, procedimentos e atitudes. É o que revela o depoimento a seguir.

“Nesse módulo [Gestão e Planejamento], nós trabalhamos uma dinâmica que é a do Prefeito por um dia, onde eles conhecem o que é um orçamento participativo, aprendem a estabelecer metas, a planejar, a saber direcionar a vida pessoal e a profissional também, a

⁶² Libâneo (2001, p. 81) enfatiza a importância do trabalho docente enquanto capaz de contribuir “no movimento histórico de emancipação a partir do processo de ensino-aprendizagem que contribua para que o aluno se aproprie do conhecimento historicamente construído”.

partir de métodos de planejamento que são muito eficientes. Tudo isso eles vêem nesse módulo de gestão em planejamento” (Educador político).

A ênfase na aplicabilidade prática do conhecimento permeia os objetivos dos conteúdos pedagógicos abordados pelo Programa, como, também, estimula a uma participação ativa do aluno na realidade social em que está inserido. A preocupação com a participação ativa dos sujeitos pedagógicos na comunidade é algo presente nos discursos dos sujeitos. Esse dado demarca a dimensão pedagógica e política que assume a qualificação ministrada pela CNM/CUT.

“[...] o aluno repassa para a comunidade, de maneira crítica, o conteúdo apreendido e começa a refletir junto com ela. Nós tivemos, agora há pouco, na questão do orçamento participativo, alunos que saíram delegados e estão refletindo junto à prefeitura os orçamentos, coisas que muitos nem sabiam que tinham essa possibilidade; têm acompanhado de perto as gestões populares das prefeituras. Então, são avanços bem significativos que a gente teve nessa intervenção em políticas públicas”. (Educador 1).

Essa forma de conceber o conhecimento como elemento de natureza prática parece se aproximar da crítica de Marx aos idealistas, para quem o conhecimento se fundamenta na prática. *“É na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno do seu pensamento”* (MARX, 1985, p. 208). Essa mesma prática se converte em uma ação emancipadora. *“Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se, porém de **modificá-lo**”* (MARX, 1985, p. 210).

Essa ação do conhecimento enquanto práxis social adquire materialidade no Programa pelo seu conteúdo político e inserção na realidade, aproximando-se de um outro conceito marxista, a politecnia, cujo significado é, assim, enfatizado por Kuenzer (2002):

A politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma nova, e superior, da totalidade. A politecnia cria a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nesta concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (KUENZER, 2002, p. 89).

A participação social e comunitária é um dos elementos resultantes do processo de apreensão do conhecimento. É a politecnia como proposição vivenciada na realidade. O cursista participante da proposta do Programa é estimulado a se envolver, ou seja, ter uma atuação mais efetiva na realidade social.

“Aí você tem os dois lados: um, da oficina onde você trabalha só a visão do aluno enquanto cidadão e participante dessa transformação social e, logo em seguida, você tem um trabalho junto a uma oficina que é composta tanto pelo aluno como pela comunidade, onde você tem o espaço aberto para a intervenção das comunidades e, nessa intervenção, você começa a levantar alguns problemas, a discutir algumas idéias e transformar essas idéias em documentos que possam ser desenvolvidos junto ao poder público, e que esse

documento seja visto como uma intervenção da comunidade e do alunado do Programa Integrar” (Educador político).

As ações pedagógicas desenvolvidas são estruturadas para que essa intervenção na realidade ocorra como parte estratégica do processo formativo do aluno.

“O Programa Integrar tem contribuído bastante para o crescimento desses alunos, seja ele dentro do movimento de chão de fábrica, seja ele dentro do ensino médio ou no ensino fundamental e, também, dando contribuição com os cursos na área de economia solidária, que, a partir do momento que existe essa perspectiva de trabalhar junto com a comunidade, a economia solidária faz com que esses alunos comecem a refletir sobre seu dia-a-dia de cidadão e comecem a intervir dentro do processo de políticas públicas, levando, junto com sua comunidade, para os governos, os resultados, o que eles desejam, o que eles querem para que se possa construir um país, um município, um Estado onde não exista desigualdade social, onde todos os seres humanos possam ser iguais em seus direitos e deveres” (Coordenadora Pedagógica).

Esse fato evidencia a ação estratégica do curso de formação profissional promovido pela CUT, que a transforma em formação técnico-política de quadros intelectuais para a manutenção das suas bases políticas. A formação voltada para a intervenção nas políticas públicas tem sido um dos principais aspectos da mutação do sindicalismo. Tanto a metodologia como os conteúdos curriculares trabalhados visam a orientar os sujeitos pedagógicos na participação da vida comunitária e social, como cidadão, É o que revela o depoimento do sujeito.

“Nós já tivemos resultados com relação à área de saúde, quando tratamos do problema da água, da poluição. Dentro desse processo os alunos começaram a levantar, a fomentar algumas idéias de tratamento da água, idéias de despoluição da água, e levantaram, como proposta, junto com a comunidade de Aguazinha, o desafogamento com relação a detritos que aconteciam no Rio da Tripa. E, aí, existem propostas que foram apresentadas na área de saúde e apresentadas na área de limpeza urbana, para a Secretaria de Políticas Públicas e para a Secretaria de Saúde. E, aí, o que foi pensado tornou-se concreto a partir do momento em que se construiu um documento que foi entregue ao poder público” (Educador 2).

A organização dos trabalhadores é enfatizada como ação permanente e objetivo primordial da qualificação profissional. Nessa ótica emerge a economia solidária como alternativa ao desemprego.

Verifica-se, portanto, no decorrer da análise, que a formação proposta busca apontar novos horizontes para os trabalhadores. Nesse sentido, a formação com vistas à empregabilidade é vislumbrada a partir da ótica da economia solidária. Esse aspecto da formação para a economia solidária enquanto uma dimensão da formação para empregabilidade parece ir de encontro aos postulados defendidos pelo PLANFOR, de quem a CUT é uma das principais parceiras e propositoras. A proposta do Plano é enfática quanto à formação para a empregabilidade; já a CUT parece negar esses postulados, anunciando a formação na perspectiva da economia solidária e da intervenção dos sujeitos nas políticas públicas e nos movimentos sociais, o que reafirma a luta da CUT no campo ideológico, via formação profissional. Esse dado fundamenta o que Manfredi (2002) enuncia sobre a característica da formação ministrada pela CUT:

Herdeira de tradições educacionais libertárias, marxistas e socialistas, bem como das conceitualizações em educação popular, a concepção da CUT de Educação Profissional conserva, sob a designação de “formação integral do trabalhador”, alguns princípios e diretrizes atinentes a uma cultura sindical de cunho socialista, voltada para emancipação social e política das classes que vivem do trabalho (MANFREDI, 2002, p. 244-255).

O depoimento a seguir aponta os limites e as dificuldades frente à formação numa perspectiva solidária, mas, também, apresenta a viabilidade desta perspectiva de economia.

“[...] a questão da economia solidária não é fácil; não é uma panacéia; mas que há uma possibilidade, sim; que estão sendo construídas outras alternativas de trabalho e renda que partam da organização dos trabalhadores, da cooperação entre eles para estar se colocando no mercado, deixando a informalidade e entrando não na formalidade do modelo assalariado, mas, a formalidade do modelo cooperativo. Esses conteúdos trazem e apontam para esse outro perfil de trabalhador” (Coordenadora pedagógica).

A formação voltada para o cooperativismo, para a constituição de novas bases produtivas e sociais, mas, sobretudo, humana, parece ser uma das linhas de ação da CUT. Nessa perspectiva de formar não apenas para a empregabilidade e atendimento à lógica capitalista, o Programa parece aderir à perspectiva enfatizada por Lanny (2002, p. 31), da *“formação de um cidadão que não apenas se define pelo trabalho, remuneração, emprego ou desemprego, mas pela sua participação, seja num sindicato, num partido político ou no movimento social”*.

4.3.3 – A qualificação profissional

A qualificação profissional na ótica dos que fazem o Programa Integrar é uma ação estratégica de responsabilidade do movimento sindical, que não pode se esquivar dessa tarefa, delegando-a somente ao Estado e ao empresariado, como historicamente tem ocorrido. O depoimento abaixo revela o posicionamento crítico a esse respeito.

“A questão da Educação foi o que motivou o Integrar a existir. E de quem é, de fato, a responsabilidade da formação dos trabalhadores? Ela pode não ser só do governo, ser só dos empresários, como tem sido historicamente construído no Brasil. E, aí, está o sistema S. Está aí pra mostrar o que tem de oposto na formação profissional, ou os trabalhadores precisam também estar envolvidos nesse processo”
(Coordenadora Pedagógica).

A inserção do movimento sindical como proponente da qualificação profissional é, na percepção dos sujeitos pedagógicos, um compromisso de formar cidadão numa perspectiva crítica sobre o mundo do trabalho. É o que afirma o trecho seguinte:

“A qualificação profissional se dá no sentido do trabalhador ficar apto a refletir sobre o mundo do trabalho e, a partir dessa reflexão, ele se inserir nesse mundo do trabalho com uma visão crítica da realidade e da organização dos trabalhadores; que a gente acredita que o que resolve a questão do desemprego não é questão da qualificação, no sentido do domínio da máquina, e, sim, a organização da classe trabalhadora” (Educador político).

Esse depoimento revela o posicionamento crítico da CUT em relação à qualificação profissional. A organização dos trabalhadores é mencionada como tarefa importante da qualificação profissional promovida por essa Central.

Questionamos, portanto, se é papel de um curso dessa natureza organizar a classe trabalhadora ou é de fato subsidiar o trabalhador para ele ter melhores condições de se apropriar de um determinado conhecimento.

A resposta para essa indagação parece a *priori* existir, visto que a opção da CNM/CUT, como revelam os depoimentos, consiste em trabalhar os conteúdos na perspectiva de contribuir para a formação da consciência crítica e incentivar a organização dos trabalhadores. Elementos trabalhados durante toda a proposta do Programa Integrar revelam os pressupostos de atuação da CUT frente ao capital, que é a formação de sujeitos competentes, críticos e participativos nas ações políticas estruturais, tais, como as organizações comunitárias e sociais.

4.3.4 – Principais desafios enfrentados na execução do Programa

Os desafios apontados pelos sujeitos pesquisados situam-se em dois campos: um, no campo da subjetividade, e outro, no campo da objetividade. Apesar de separá-los, metodologicamente, esses dois processos ocorrem simultaneamente. No tocante ao campo subjetivo verificamos que os sujeitos são enfáticos em apontarem a metodologia de trabalho do Programa como um dos principais desafios vivenciados pelos sujeitos pedagógicos

“Acho que, em relação aos alunos, o desafio é sensibilizá-los para essa nova forma de estudar, de pesquisar, de intervir, porque eles vêm de uma história de escola formal; todos eles; alguns mais, outros menos, mas, todos passaram pela escola formal e aí chegam com a perspectiva de encontrar a mesma estrutura. E, aí, partilhar com eles esse outro formato de ensino e sensibilizá-los para isso requer um tempo e é um desafio. Um outro aspecto importante é a questão da formação dos educadores, porque eles, também, vêm de uma

estrutura de educação fragmentada; cada um vem cuidando de sua disciplina, com seu olhar específico; e eles são desafiados, ao entrarem no Programa, a construir uma outra concepção de formação” (Coordenação Pedagógica).

A forma tradicional de educação vivenciada pelos sujeitos pedagógicos é um dos principais desafios vivenciados na execução do Programa Integrar. Esse fato se revela pela forma metodológica de trabalho e pelos conteúdos curriculares se fundamentarem em conteúdos mais políticos que técnicos, o que parece gerar insegurança aos cursistas e aos educadores quanto à validade técnica dos mesmos, como, também, a pouca habilidade em lidar com conteúdos que necessitam de uma compreensão conjuntural da sociedade. Consideramos importante que haja na proposta do PID um maior equilíbrio entre os conteúdos de cunho político e aqueles de conteúdos técnicos.

Quanto aos aspectos objetivos, os sujeitos são unânimes ao afirmarem o atraso dos recursos financeiros como fator responsável pela descontinuidade das ações. Essas interrupções são provenientes da não liberação dos recursos, o que prejudica o desenvolvimento da metodologia do Programa.

“[...] a gente enfrenta as dificuldades, também, em relação às interrupções de projetos na parte relacionada ao quantitativo, ao financeiro. Os projetos têm tempo estanque e, às vezes, a gente é obrigado a dar uma parada no Programa. [...] Os desafios são muitos, principalmente por falta de recurso. Quando você não tem recursos, você desenvolve um programa dentro de um governo⁶³ que se diz democrático, o federal, mas, ao mesmo tempo em que se coloca como um governo que está voltado para a qualificação do trabalhador, para a qualificação da juventude, do estudante, e que tem um

⁶³ Esta pesquisa foi realizada na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

programa voltado para essas qualificações, com recursos do FAT, e que esses recursos são utilizados de forma errada, dificultando, inclusive, a participação do movimento social na utilização desses recursos, dentro dessa leva entra o programa Integrar” (Educador político).

Os desafios mencionados quanto ao aspecto financeiro parecem apontar elementos contraditórios na proposta pedagógica do Programa. A falta de liberação de recursos assinala que, mesmo contribuindo com todo o processo formativo para que o aluno intervenha em políticas públicas e se constitua em organizações sociais e comunitárias para reivindicar os direitos sociais, o PID, por si só, não consegue mobilizar e exigir junto aos órgãos responsáveis uma sistemática de continuidade na liberação dos recursos financeiros, visto que esse processo leva, em média, de 3 (três) a 6 (seis) meses, atrelado à morosidade e à burocracia estatal, o que inviabiliza o processo de formação.

**CAPÍTULO 5 – OS IMPACTOS DO PROGRAMA INTEGRAR
DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DA
CNM/CUT-PE NA VIDA DOS EGRESSOS**

Esta seção tem como objetivo analisar o impacto da proposta de educação do Programa Integrar na vida dos cursistas egressos. Apresentaremos a caracterização dos sujeitos que compuseram o grupo focal e os resultados da entrevista. Discutiremos, a partir de quatro eixos temáticos: aquisição de novos conhecimentos e habilidades; participação em fóruns de caráter interventor em políticas públicas; consolidação de iniciativas de trabalho e renda e percepções sobre o curso frequentado.

Caracterização dos sujeitos

O público alvo de cursistas atendido pelo PID, e sujeitos desta pesquisa, é, em sua maioria, composto pelo gênero masculino, com cerca de 60%. A faixa etária dos cursistas é de 28 a 67 anos⁶⁴. Eles pertencem às seguintes categorias profissionais: pedreiros, ambulantes, empregadas domésticas, pintores, vigias, agentes de saúde, agentes de endemias, educadores ambiental, cobradores de ônibus e metalúrgicos.

5.1 – Aquisição de novos conhecimentos e habilidades e sua aplicação na comunidade.

As mudanças de base científica e tecnológica, oriundas do processo de reestruturação produtiva têm impulsionado um número significativo de trabalhadores a buscarem uma permanente qualificação. A formação profissional

⁶⁴ Os dados mencionados foram fornecidos pela Assistente Pedagógica do Programa, a partir da ficha de acompanhamento dos cursistas.

alicerçada no discurso da empregabilidade e competência constitui uma das alternativas para o trabalhador que busca a qualificação.

A participação desses trabalhadores no Programa Integrar tem revelado a oportunidade de empreenderem novos conhecimentos, habilidades e valores que os cursos de qualificação profissional de cunho tradicional não conseguem oferecer. Dentre os principais conhecimentos apreendidos há aqueles que incentivam os trabalhadores a conhecerem e aprofundarem as relações sociais de classe e as contradições sociais existentes e a agirem efetivamente como cidadão. É o que revela o depoimento abaixo.

“A gente também teve um conhecimento maior em relação ao trabalhador, como é que os patrões faziam com os empregados, como é que deve ser feito, e a gente discutia sobre tudo; coisas que eu nunca tinha ouvido falar na minha vida. No Programa Integrar, a gente ficou sendo sabedor dos patrões, dos empregados. [...] ensinou a gente ser mais informado, ter mais detalhes de coisas que a gente nunca ouviu falar e que agora a gente está sabendo. A gente viu a real condição do Brasil. Fez com que a gente visse o Brasil de hoje em vários setores: na questão econômica, administrativa, sobre a questão dos direitos, com o patrão, como o empregado deve se comportar, o direito que o patrão tem e o que o empregado tem. Então, essa questão da igualdade a gente discutia” (Educando 1).

“[...] a gente tem uma outra visão em todos os sentidos: na questão social, econômica, política; em tudo, além do papel da gente como cidadão; cada cidadão tem seu papel, seu dever, mas, nem todos sabem o seu dever (sic) e, às vezes, não querem assumir” (Educando 3).

Os extratos de fala evidenciam que a participação do aluno no curso contribui para a apreensão de conhecimentos sobre a conjuntura socioeconômica do país, dos determinantes políticos causadores do desemprego e da exclusão social, como, também, as noções de cidadania, direitos e deveres dos cidadãos. Outro aspecto observado é que a competência e a habilidade crítica são das mais desenvolvidas no processo formativo, o que parece contribuir para que o egresso tenha um grau de compreensão sobre sua história individual, a partir de uma identificação com a história coletiva e social.

“[...] Aprendemos sobre profissões. Porque eu nunca pensei... Por exemplo, eu trabalhei 10 anos como cobrador de livro(?), uma profissão que acabou, e aí a gente vê, hoje, porque as indústrias pararam, fecharam, por conta das circunstâncias, por causa do capitalismo mesmo, e apareceram outras profissões. [...] o capitalismo, hoje, é cruel; a ciência vai avançando e eu acho que é preciso que a gente busque capacidade, cada vez mais, pra acompanhar a história. Isso me ajudou muito a compreender minha história, de onde eu vim, a história de meu pai, de minha mãe” (Educando 4).

“[...] com o ensino do Integrar a gente viu a real condição do Brasil. Fez com que a gente enxergasse como estava o Brasil de hoje em vários setores, na questão econômica, administrativa e social” (Educando 2).

Esse dado revela a pertinência dos conteúdos estudados pelos alunos, os quais emergem da história de vida e da cultura subjacentes à sua realidade.

Libâneo (2001, p. 40), refletindo sobre esse fato, acrescenta que

os conteúdos de uma pedagogia crítica não partem de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno,

confrontada com o saber trazido de fora, mediado pelo professor

Esse processo de mediação docente, enfatizado por Libâneo, aparece, de maneira tímida, na formação geral desenvolvida na prática pedagógica do PID, visto que, no decorrer da análise, verificamos que poucas vezes, ou nenhuma, os egressos mencionam que aprenderam novos conteúdos em relação à Matemática, a Português ou lidar com um equipamento como, por exemplo, o computador, que faz parte da estrutura curricular.

Os conteúdos enfatizados pelos alunos referem-se a conhecimento de mundo e de visão política dos conteúdos e processos históricos, como o capitalismo. A mediação com os de caráter científico aparece de forma pouco substancial. Há ênfase nos de cunho político, valorativo e atitudinal.

“Como seu Ovídio falou, o que mais se falava nesse Programa era sobre o desemprego e política. O Programa em si mostrava como você se preparar para o dia de amanhã, pra gente não ficar somente dependendo dos governantes. Ele mostra pra você caminhos pra você tentar fazer alguma coisa pra não ficar, ali, estacionado, parado” (Educando 2).

[...] ensinam muito a gente o companheirismo, a gente ser mais unido, fazer o trabalho em grupo, a estar sempre em equipe; e isso foi uma coisa muito boa, facilitou muito o trabalho da gente na comunidade, coordenando grupo, ou numa entidade, mesmo” (Educando 5).

A ênfase nos conteúdos gerais e políticos se apresenta em escala maior que a dos conteúdos técnicos trabalhados. Esse dado assinala a verdadeira essência do curso de formação profissional ministrado pela CNM/CUT: a formação política, como categoria explicativa de todo o processo pedagógico. Gramsci (1985, p. 135) enfatiza o papel que a formação deve cumprir no sentido

de contribuir para a autonomia do cidadão. Ele menciona a função social que cumpre o espaço formativo com a perpetuação ou não das desigualdades de classe.

Ainda, segundo Gramsci, a marca social da escola [nesse caso da formação profissional ministrada pela CNM/CUT] é dada pelo fato de que cada grupo social [dirigentes da CNM/CUT] tem um tipo de escola própria [o PID], destinada a perpetuar nesses grupos uma determinada função diretiva ou instrumental.

Outro aspecto observado é que os sujeitos participantes do curso mencionam que essa inserção ativa incentivou neles atitudes e valores, tais, como o respeito, a solidariedade, a identificação e o pertencimento a um grupo.

“O Integrar puxou muito pra questão do direito; de fazer com que o companheiro entenda que nós somos uma equipe. Onde eu trabalho, mesmo, na área com comunidade, muitas vezes em reunião eu dizia: ‘rapaz, lá onde eu estudei ensinava assim, que nós não somos um só, somos uma equipe, então todos temos que pensar igual, tentar fazer tudo igual, porque nós somos um grupo’” (Educando 3).

[...] “Outra coisa, também, que me facilitou foi a escrever, também, da matemática, que eu tinha ódio dela; e achei pouca a matéria de matemática. As discussões me ajudaram muito e a questão da solidariedade também, porque o programa aproximou muito as pessoas” (Educando 5).

Esse aspecto atende um dos objetivos do Programa, qual seja, resgatar a identidade do trabalhador como sujeito integrante de um grupo social mais amplo, através da comunidade na qual está inserido, como, também, enfatiza a função social que tem a CNM/CUT no processo de consolidação das bases do

sindicato cidadão. Dessa forma, observa-se que a atividade educativa desenvolvida pelo PID se aproxima do que Libâneo (2001) acredita ser o objetivo de uma educação crítico-transformadora:

a atividade educativa visa, portanto, à humanização do educando para compreensão da cultura da sociedade por meio da auto-reflexão e autocompreensão de seu papel social. O social é entendido, como uma extensão do individual, ou seja, trata-se de desenvolver atitudes de cooperação e solidariedade a fim de inserir-se de maneira positiva no meio social (LIBÂNEO, 2001, p. 65).

A participação dos alunos, no curso, contribuiu não só com o desenvolvimento de conhecimentos sobre a realidade social, habilidades e valores, mas, sobretudo, para despertar o senso crítico. É o que revela o depoimento a seguir:

“Hoje a gente tem um senso crítico das coisas, porque, às vezes, a gente se empolga e não percebe que tem que ter um senso crítico. Com o Integrar, e as aulas, facilitou a gente a discutir com senso crítico, como você falou; a conhecer mais a realidade política” (Educando 4).

“[...] além da gente (sic) conhecer, faz a gente, também, sonhar, porque a gente nunca viveu aquilo, mas, a gente imagina como foi aquela época, vendo as pessoas, quem comandava, quem invadia as terras, quem sofria” (Educando 1).

Essas falas revelam a dimensão de valorização das posturas críticas defendidas pelas propostas educacionais da CUT. Manfredi (2002) acrescenta a dimensão crítica que tem demarcado historicamente as propostas de educação da CUT, ao afirmar:

[...] diferentemente das concepções socialmente hegemônicas que dão suporte à exploração, à exclusão socioeconômica e políticas e as posturas educacionais que legitimam e respaldam tais estruturas e práticas, procura em situações de

aprendizagem, a edificação de olhares e valores, pautados por uma cultura de inclusão, de emancipação, de solidariedade e de democratização socioeconômica e política (MANFREDI, 2002, p. 260).

Outro aspecto enfatizado pelos cursistas diz respeito aos conteúdos ministrados no decorrer do curso, os quais, na visão dos sujeitos, contribuíram no relacionamento interpessoal e na convivência social e comunitária.

“Eu acho que me ajudou muito como profissional e na vida pessoal; só faltou ajudar na via sentimental” (Educando 1).

“[...] A gente tentava fazer um trabalho na comunidade, tentava repassar o que a gente aprendeu lá” (Educando 5).

A vivência no curso parece ter contribuído para que o conhecimento apreendido no decorrer das aulas tivesse um impacto direto na vivência comunitária. Os sujeitos são enfáticos ao mencionarem a importância do curso na questão do contato, da vivência na comunidade e do resgate da esperança, porém, em nenhum depoimento encontramos a menção aos conteúdos formais da Matemática, da Língua Portuguesa, das Ciências Sociais e Naturais.

“Ajudou, também, na questão da amizade, a gente fez novas amizades; na questão do contato, mesmo, que a gente era meio, assim. E, o que fez a gente despertar foi a questão da esperança, porque a gente, antes, pensava que essa vida da gente, nessa situação, a gente não ia mais ter esperança. Antes, Agente de Saúde não era profissão; hoje é; só falta ser reconhecido, ali, na carteira, tudo direitinho. Mas, antes, a gente ficava naquela coisa, né? sem esperança. Mas, de repente, a esperança surge, novamente. A gente tá vendo que as coisas vão mudar. A gente que trabalha na comunidade, vê tanta coisa ruim, que a gente fica tão martirizado com a vida das pessoas, a vida social e econômica, que a gente pensa que

nunca vai mudar. Com a influência do Integrar a gente viu que isso pode mudar, que é uma questão das pessoas quererem” (Educando 5).

“Com o Integrar a gente viu a questão dos nossos direitos, como cobrar, o que é a realidade, se a gente tinha direito ou não; e foi bom pra isso” (Educando 2).

Os depoimentos revelam que a prática desenvolvida pelo Programa Integrar contribui para o crescimento da autonomia, da consciência crítica e da elevação da auto-estima dos sujeitos. A vivência no curso contribui para que os cursistas egressos sintam-se mais auto confiantes quanto à sua capacidade de transformar a si mesmos, como cidadãos(ãs), e a realidade na qual estão inseridos.

5.2 – Participação em fóruns de caráter interventor em políticas públicas

O percurso formativo do cursista no Programa Integrar, como foi mencionado anteriormente, é direcionado para que o aluno tenha uma intervenção direta nas políticas públicas, seja ela através da participação nos movimentos comunitários, nas associações de moradores, nos fóruns de caráter interventor em políticas públicas, como, também, nos orçamentos participativos, formulando documentos e propostas. A vivência dos egressos no curso contribui para uma ação mais qualificada nas intervenções sociais e comunitárias, como evidencia o depoimento dos sujeitos, a seguir:

“A gente tinha aquele trabalho na comunidade, que a gente fazia as reuniões, a gente fazia os projetos e dava certo. D. Creuza, eu, junto com seu Ovídio, a gente ia para os órgãos e discutia; a gente já vinha com um trabalho desses, discutindo com a comunidade a situação,

meios de emprego; mas, o Integrar foi muito bom porque veio nos ensinar novas técnicas e, também, colocar a gente a par de tudo o que está acontecendo, porque a gente sabia, assim, de fachada; e hoje, não; é diferente” (Educando 3).

“A gente já fazia esse trabalho, mas, ampliou mais os conhecimentos, melhorou a qualidade de trabalho da gente, fez com que a gente se integrasse mais” (Educando 5).

A proposta de formação do Integrar tem se revelado como um eficiente instrumento de formação de quadros dirigentes. A vivência dos cursistas no curso tem contribuído sobremaneira na capacitação de dirigentes comunitários, consolidando a proposta de sindicato cidadão, como sugerem os depoimentos.

“O Integrar ajudou até pra gente conduzir as reuniões. Isso facilitou muito, e a gente trocou muita idéia sobre isso. As aulas que a gente assistia aqui, a gente repetia nas reuniões da gente, na comunidade” (Educando 4).

“[...] O programa Integrar também ensina a gente a como trabalhar numa comunidade, como trabalhar em grupo, como fazer um trabalho de companheirismo, fortalecer as equipes de trabalho” (Educando 1).

Essa nova maneira de formar quadros militantes e dirigentes tem demarcado as novas estratégias de ação sindical. A formação profissional desenvolvida nessa lógica tem contribuído para o fortalecimento dos movimentos sociais e comunitários. No desenvolvimento desta pesquisa constatamos que o movimento sindical cutista parece, cada vez mais, orientar suas ações no campo da participação em políticas públicas e sociais, pois, se de um lado verificamos o arrefecimento na base de atuação e representação no tocante à mobilização e organização dos trabalhadores empregados, por outro, observamos uma intensa

mobilização dos trabalhadores desempregados no plano institucional, através do incentivo à participação no espaço das políticas públicas e nas instituições sociais, via processo de formação profissional.

5.3 – Consolidação de iniciativas de trabalho e renda

Apesar da temática trabalho e renda ser bastante problematizada e discutida no decorrer do curso, através dos cadernos curriculares e das ações coletivas, orientadas para a economia solidária, verificamos que, concretamente, as iniciativas são incipientes e pouco representativas, como menciona o depoimento abaixo:

“Eu gostei muito quando se falava em cooperativas, porque eu não sabia que pra se formar uma base pra uma cooperativa tem que ser com 20 pessoas, eu achava que uma cooperativa, até mesmo, uma pessoa formava. Eu trabalhava numa cooperativa, a coopensaúde, e não sabia disso” (Educando 4).

Na prática, essa perspectiva tem impactado a vida dos sujeitos, de forma ainda muito tímida. A vivência no curso tem contribuído para que o aluno conheça os pressupostos de uma cooperativa e se organize politicamente. Porém, constatamos que a formação ministrada nessa área ainda é muito incipiente⁶⁵ e merecia um maior aprofundamento quanto à natureza e especificidade tático-operacional, como, também, uma formação mais focalizada na área. Os conteúdos trabalhados ainda não conseguem mobilizar iniciativas concretas de organização de empreendimentos solidários, o que merecia uma análise mais aprofundada, a partir da formação de laboratórios para estudos das

⁶⁵ Em Pernambuco, em paralelo ao curso regular, manteve-se uma parceria com a Incubadora de Cooperativas Populares (INCUBACOOOP) da UFRPE, parceria que permitiu a 32 (trinta e dois) cursistas o acesso à formação em cooperativismo. Foram dedicadas cerca de 34 (horas) de temáticas sobre Planejamento e Gestão de Cooperativas, Iniciação ao Cooperativismo e Legislação Cooperativa. A falta de financiamento e a insuficiente formação dos cursistas nessa área inviabilizaram a criação de cooperativas de trabalho.

estratégias, viabilidade econômica, captação de recursos e formas de acompanhamento dos possíveis empreendimentos futuros que venham a surgir.

5.4 – Percepções sobre o curso freqüentado.

A vivência no curso contribuiu para que os sujeitos participantes desenvolvessem uma percepção crítica sobre o mesmo. Dessa forma, apresentaremos, no primeiro momento, os aspectos relevantes mencionados pelos sujeitos; no segundo, os aspectos irrelevantes; e, no terceiro e último, teceremos uma apreciação quanto aos dados mencionados.

Os alunos do curso promovido pelo Programa Integrar mencionam como aspecto relevante no processo formativo a metodologia de trabalho. Para eles, ela é eficiente, pois, possibilita que aprendam os conteúdos não como telespectador, mas, como sujeito ativo do processo formativo.

“A gente não aprende só ouvindo, mas, também, fazendo e vendo. Então, o bom do Programa está aí. Outra coisa que eu acho muito importante no Programa são os passeios, que não são só pra gente passear, são pra gente estudar. Contam histórias de comunidades que tiveram invasões de terra, que as pessoas moram numa área e vem o dono da terra e quer expulsar as pessoas; foi quando a gente fez um trabalho lá em Abreu e Lima e a gente foi conhecer a história de uma comunidade. Então, esses trabalhos são muito bons porque a gente aprende” (Educando 2).

A forma dinâmica da metodologia de trabalho e a maneira como são vivenciados os conteúdos pedagógicos é, na visão dos sujeitos, um aspecto extremamente impactante e relevante no processo de formação e um estímulo à continuidade da formação.

“Então, eu gostei da maneira de ensino, porque o programa ensina de um jeito alegre, que você fica com vontade de assistir a aula, devido às dinâmicas; e, outra coisa, mostra uma maneira diferente de você aprender, sem ser daquela maneira que você fica direto sentado numa cadeira, que às vezes dá sono. Eu achei muito diferente, muito proveitoso e fiquei muito alegre e estou esperando chegar outra parte para continuar” (Educando 5).

As dinâmicas e o desenvolvimento do espírito de equipe foram os aspectos que mais chamaram a atenção dos egressos, na vivência no curso.

“As dinâmicas e o trabalho de grupo, porque o trabalho era feito em grupos. Dividia-se o grupo e tinha um assunto e cada grupo falava o que estava sentindo e, aí, a gente dividia; um escrevia, outro cortava um jornal, uma revista, mas, com o intuito de que todos fizessem o trabalho” (Educando 3).

“[...] para mim foi muito importante, porque a forma de ensino é uma forma de ensinar fazendo. A gente está aprendendo e praticando ao mesmo tempo” (Educando 5).

Os docentes também foram mencionados pelos egressos como relevantes no processo formativo, quando afirmam que eles contribuíram de forma a facilitar a integração do aluno no curso, o que demarca a qualidade de atuação profissional dos educadores e seu papel de mediador no processo de elaboração de novas relações sociais e educacionais.

“Eu gostei muito da forma de ensino, das dinâmicas, da maneira como a gente é tratado, da forma como a gente foi recebido. Os professores são muito bons, muito compreensivos e a turma muito boa” (Educando 4).

“[...] Quando a gente tinha uma dúvida, os professores sempre estavam alegres, satisfeitos pra vir e dar uma palavra pra gente; tirar as dúvidas. Então, o que era muito bom, pra mim, eram as dinâmicas, o trabalho em conjunto. Isso é que dava prazer da gente ir pra escola estudar. Uma parte que não sai da minha cabeça, que eu gosto muito, foi quando ela botou uma matéria a respeito das usinas e, aí, a gente foi visitar uma usina e todo mundo se reuniu; alugaram um ônibus e a gente foi para a Usina Catende” (Educando 1).

Outro aspecto mencionado pelos cursistas, ainda referente aos docentes e ao processo formativo, trata da postura deles, diferenciada de outras práticas educativas. Esse dado nos leva a inferir que o docente do Programa posiciona-se frente ao conhecimento, não de forma autoritária, dono de um saber, mas, como um “guia amigável” que contribui para que o aluno aprenda a partir da troca de vivências e experiências de vida. Como bem menciona Gramsci (1985, p. 38): *“a aprendizagem é resultado do esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas a função de guia amigável”*. Nessa ótica, os sujeitos mencionam que:

“O método de ensino, que não é aquela coisa como nas escolas estaduais e municipais, é um método diferente, que você vai aprendendo, não aquela coisa cauterizada, que você fica ali, e o professor fica só ditando; é uma coisa nova, que você, também, passa experiência e adquire experiência. É muito bom” (Educando 2).

Referente aos aspectos comprometedores da qualidade do PID, os sujeitos mencionam que nas vivências promovidas pelo curso a questão do tempo pedagógico dedicado ao repasse dos conteúdos foi insuficiente.

“Ainda sobre a pergunta do que você não gostou, eu acho que era muito rápido, só 5 meses pra concluir. Eu acho que deveria ser um pouco mais de tempo, talvez 7 ou 8 meses, e ainda diminuiu de 5 meses para 3 meses” (Educando 4).

Quanto ao tempo pedagógico dedicado às atividades desenvolvidas pelo Programa o pouco tempo tende a comprometer a qualidade do trabalho desenvolvido, visto que o aluno tem apenas 10 meses para concluir toda a formação correspondente ao ensino fundamental.

“Então era muito rápido. Numa aula a professora tinha que falar sobre dois, três assuntos” (Educando 5).

A descontinuidade das ações devido às questões de ordem financeira também foi apresentada, pelos sujeitos, como prejudiciais ao desenvolvimento do curso. Porém, a consciência dos fatores determinantes parece ser bastante clara, indicando o papel social que o curso assumiu na formação da consciência crítica e política dos egressos.

“Uma das coisas que eu sofria muito e não gostava, e que não era culpa do Integrar, e sim do governo, era quando faltavam recursos. E uma coisa que eu acho até um crime é que tem tanta gente hoje que quer e precisa fazer um curso e hoje está parado. Então, essa coisa é que não deveria existir” (Educando 2).

Os sujeitos apresentaram, também, a falta de espaço para desenvolvimento das atividades como um outro aspecto comprometedor da qualidade do Programa.

“o que eu não gostei foi a mudança de local. A gente não tinha paradeiro; uma hora estava no Pinto Júnior, outra hora estava na

casa, outra hora no colégio Pedro Augusto; quer dizer, a rotatividade da gente era uma coisa que, às vezes, incomodava” (Educando 3).

“[...] E as Oficinas, às vezes, também, mudavam de lugar. Às vezes era lá em Olinda, outra hora naquele Colégio lá perto do 13 de Maio” (Educando 1).

Diante dos dados apresentados fica patente que a vivência no curso desenvolvido pelo Programa Integrar, apesar das dificuldades mencionadas, exerceu um impacto positivo na vida dos treinandos.

É expressivo o número de falas dos egressos que afirmam ter aumentado a qualificação, o desempenho das suas funções dirigentes, a sua participação na comunidade, assim como, sua maior eficiência e iniciativa na ação social e comunitária. Destacam que passaram a trabalhar melhor em grupo, a tomar decisões e adquiriram e atualizaram conhecimentos e melhoraram seu desempenho profissional e social, como, também, sua capacidade crítica e reflexiva. Isso pode ser constatado no extrato de fala a seguir:

“A forma de ensino é uma forma de ensinar fazendo. A gente está aprendendo, estudando e praticando ao mesmo tempo. E, também, ensinam muito à gente o companheirismo, à gente ser mais unido, fazer o trabalho em grupo, a estar sempre em equipe; participando das lutas da comunidade e isso foi uma coisa muito boa, facilitou muito o trabalho da gente na comunidade, coordenando grupo e as reuniões comunitárias” (Educando 4).

A análise dos dados também sugere que a participação no curso incentivou os cursistas a continuarem os estudos.

“Eu tinha vontade de terminar meu 1º grau, porque eu queria fazer uma coisa a mais e que precisava de mais estudo. Me interessei mais

por isso e por outras coisas, também. Agora, eu quero chegar na faculdade” (Educando 2).

“[...] Meu sonho era estudar, fazer tudo o que eu tinha direito pra ser professora, mas, hoje, eu já mudei de idéia. Não quero mais ser professora, mas, sim, enfermeira, e, pra chegar a isso, eu ainda tenho que estudar mais. E eu vou estudar...” (Educando 4).

Os resultados da questão referente aos benefícios advindos com o curso, em relação à vida profissional dos egressos, revelam uma série de ganhos. Destaca-se o fato da aquisição de novos conhecimentos e atitudes, como, também, a menção de que os conhecimentos assumiram uma dimensão política, trabalhados de forma pedagógica. Este dado revela os postulados da formação política ministrada pela CNM/CUT e a função que tem assumido no embate no campo ideológico, na medida em que reafirma os princípios da sua atuação no aspecto da formação crítica e política.

“a gente tem uma outra visão em todos os sentidos da vida: na questão social, comunitária, econômica, política, em tudo, além do papel da gente como agente de mudança social; e nós queremos assumir” (Educando 5).

Diante das análises realizadas, referentes ao processo formativo vivenciado pelos cursistas, verifica-se que a formação ministrada pelo PID desempenhou um papel significativo na vida dos egressos. O curso ministrado contribuiu na formação de sujeitos críticos e atuantes politicamente. Esse dado sugere que a formação ministrada pela CUT tem contribuído no processo de autonomia dos sujeitos, como, também, tem fortalecido os movimentos comunitários e sociais com novos quadros militantes e dirigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações apresentadas no percurso investigativo deste trabalho nos incentiva a continuar esta pesquisa. O resultado a que chegamos, apenas nos permite fazer sínteses provisórias, na medida em que o objeto se revela como um processo dinâmico e dialético, portanto, repleto de possibilidades.

Para uma melhor apreensão do objeto estudado elencamos algumas questões centrais que orientaram essa investigação. Buscamos apreender o impacto da incorporação da qualificação profissional na identidade cutista e as características e peculiaridades da qualificação profissional ministrada pela CUT.

Por conseguinte, para apreendermos a dinamicidade e cotejarmos os resultados da qualificação profissional da CNM/CUT em Pernambuco, consideramos como processo metodológico de aferição três indicadores: a eficiência, a eficácia e a efetividade como processo global, que possibilita uma visão ampla da ação estudada.

Conceituaremos cada uma das categorias mencionadas. A eficiência, segundo Sousa (2001, p. 63) diz respeito ao grau de aproximação e à relação entre o previsto e o realizado, no sentido de combinar os insumos e implementos necessários à consecução dos resultados visados. Refere-se, portanto, à otimização dos recursos⁶⁶ utilizados, funcionando como causa elucidativa do

⁶⁶ Os recursos aqui referidos são o humano, o material, o instrumental, etc.

resultado que se busca avaliar, além de ser um indicador de produtividade das ações desenvolvidas.

A eficácia refere-se ao resultado efetivamente alcançado ao longo de um processo realizado, o qual contempla a orientação metodológica adotada e a atuação estabelecida na consecução de objetivos e metas, em um tempo determinado, tendo em vista o plano, programa ou projeto originalmente proposto. A eficácia se expressa pelo grau de qualidade do resultado atingido.

A efetividade social refere-se ao impacto e conseqüências da ação junto ao público direto ou indireto. Constitui-se, portanto, na continuidade da ação implementada.

Didaticamente esses indicadores foram apresentados separadamente. Porém, são conceitos inter-relacionados e interdependentes. Embora exista um grau de autonomia entre eles, um pressupõe o outro, em termos processuais. Sousa (2001, p. 65) acrescenta que *“o resultado alcançado num processo de aferição é a resposta efetiva ao grau de eficiência e eficácia aplicadas no desenvolvimento da ação ou da política programada”*.

Considerando os três indicadores apresentados, verificamos, no decorrer do processo de investigação do Programa de Qualificação Profissional da CNM/CUT, que ele é eficiente quanto ao desenvolvimento da proposta pedagógica, no que se refere aos aspectos que envolvem a metodologia, o desenvolvimento das atividades pedagógicas e os temas trabalhados com os alunos. Os conteúdos pedagógicos desenvolvidos enfatizam a realidade do aluno trabalhador ao mesmo tempo em que valorizam o conhecimento que o aluno tem sobre a vida e o trabalho. Contribui eficazmente na apreensão dos conhecimentos, na medida em que consegue estabelecer conexões entre os conteúdos estudados e a realidade social, política e econômica da qual o

cursista faz parte. Incentiva a ter uma ação prática/transformadora e participativa na comunidade em que vive, integrando e socializando os conhecimentos do Programa com aqueles apreendidos nas organizações sociais e comunitárias. Esse fato foi por nós observado no decorrer de toda a análise das entrevistas.

Esse dado revela, objetivamente, a continuidade dos compromissos históricos da CUT como proponente de políticas públicas de qualificação, na medida em que garante aos cursistas os conteúdos formativos de cunho crítico e reflexivo e contribui para que os sujeitos pedagógicos tenham uma inserção política e cidadã, qualificadas.

As temáticas problematizadas desvendam os contextos políticos e econômicos, os processos sociais e as implicações na vida profissional e pessoal dos sujeitos pedagógicos, possibilitando, em particular ao aluno participante do Programa, uma consciência crítica, reflexiva e criativa frente ao processo contemporâneo de reconfiguração da realidade econômica, política e social, especialmente no que tange à globalização e à reestruturação produtiva.

O Programa também é eficiente na medida em que desperta competências e habilidades próprias nos sujeitos pedagógicos, distintas daquilo que é patrocinada pelos interesses e necessidades do capital. Em outras palavras, a educação profissional ministrada pela CNM/CUT não visa apenas à empregabilidade na ótica de atendimento das necessidades do mundo do trabalho globalizado e reestruturado. Mas, sobretudo, forma para a vida, na perspectiva da autonomia do sujeito, frente ao capitalismo. O incentivo à geração de trabalho e renda baseado na economia solidária, e a mobilização e participação na organização comunitária confirmam os objetivos da prática pedagógica do PID.

Quanto aos objetivos, o Programa atinge, parcialmente, a eficiência, tendo em vista que os objetivos são amplos demais e ultrapassam os limites de governabilidade da equipe constituída para executar o Programa em Pernambuco. No tocante à reinsertão do aluno no mundo do trabalho verifica-se que ela não depende, apenas, da qualificação adquirida, mas, de outros fatores, dentre deles, a conjuntura econômica, apesar de a qualificação, também, contribuir.

Referente à efetividade social, o Programa é frágil quanto à continuidade das ações, apesar de revelar-se como uma ação inovadora e importante na área de qualificação profissional. A escassez de recursos e a morosidade no repasse das verbas comprometem a continuidade do trabalho e a efetividade, sobretudo a metodologia do trabalho pedagógico. Esse aspecto prejudica a o resultado verdadeiro da proposta pedagógica.

Outro aspecto referente à eficácia do PID diz respeito à estrutura curricular. Essa organização possibilita reunir um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permeiam todo o processo formativo de maneira orgânica, resultando numa formação de cidadãos(ãs) com capacidades técnicas e políticas. No tocante à proposta político-pedagógica, à metodologia e aos conteúdos curriculares, de um modo geral, a formação ministrada constitui-se como uma inovadora proposta de educação de jovens e adultos, pois, consegue articular conhecimentos do mundo, da vida e do trabalho.

A ênfase nos conteúdos formativos e nas ações coletivas trabalhadas nas Oficinas Pedagógicas e nos Laboratórios – aspectos que mobilizam, de forma ativa e propositiva, a participação dos sujeitos pedagógicos em fóruns, conselhos deliberativos, organizações não governamentais e associações comunitárias – é um aspecto considerado eficaz na análise da proposta pedagógica.

As conclusões a que chegamos, a partir dos aspectos evidenciados em todo o processo de investigação da proposta pedagógica do PID⁶⁷, no Estado de Pernambuco, só poderiam ser consideradas parciais e provisórias. O que apreendemos com esta pesquisa é que o movimento sindical cutista tem mudado suas estratégias de atuação. Deslocou-se do embate político corporativo das categorias profissionais – forjado em torno das questões econômicas e condições de trabalho característico da década de 80 – para participar da gestão pública, de forma direta e explícita na gestão e implantação de políticas públicas de qualificação profissional. O diferencial da formação profissional da CUT é que ela mantém a sua ênfase na formação política, embora incorpore, timidamente, a formação técnica dos trabalhadores que têm acesso aos cursos; situação essa que muda, radicalmente, nos cursos tradicionais de qualificação profissional.

A incorporação de novos conteúdos político-pedagógicos, tais, como: gênero, cidadania, participação, trabalho infantil, movimentos sociais, políticas públicas, dentre outros, têm reforçado a forma histórica de atuação da CUT no campo da formação de quadros dirigentes e militantes e, também indica que a CUT tem se apropriado dos recursos públicos controlados pelo Estado e disponibilizados pelo FAT para realizar formação política dos trabalhadores excluídos do mundo do trabalho.

Os novos conteúdos, como todas as ações pedagógicas realizadas no Programa Integrar de Qualificação Profissional, visam a reforçar a nova tendência do sindicalismo cutista no contexto brasileiro; o sindicalismo de cariz

⁶⁷ A pesquisa apresentada restringiu-se à experiência do Programa Integrar, no Estado de Pernambuco. Conclusões mais definitivas e generalistas poderiam ser atingidas com uma pesquisa que envolvesse a totalidade das experiências do PID em todo o território nacional. Isto implica assumir a parcialidade da investigação e, ao mesmo tempo, vislumbrar a sua contribuição para uma discussão teórica e prática.

cidadão, preocupado em intervir nas políticas públicas, dentre elas, a de qualificação, como forma estratégica de se impor frente ao capital, através da formação tecnopolítica, mantendo os princípios da sua luta no campo ideológico, dentre eles, a democracia, a liberdade, a autonomia e a participação cidadã, defendidos pela CUT. Esses princípios, que reafirmam o caráter político e ideológico dessa Central, orientam a prática pedagógica desenvolvida no curso do Programa Integrar de Qualificação Profissional da CNM/CUT e têm se configurado como a expressão da mutação do sindicalismo cutista.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Educandos/as

A entrevista será composta de dois momentos. No primeiro, as informações serão registradas manualmente e no segundo serão gravadas em K7.

1. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

1. Idade : _____
2. Situação no mercado de trabalho: _____
3. Ramo de atuação profissional: _____

2. DADOS SOBRE O PROGRAMA

1. Como ficou sabendo da existência do Programa? _____
2. Cite três motivos que lhe incentivaram a fazer o curso?
 1. _____
 2. _____
 3. _____

	1. Obter certificação de escolaridade
	2. Qualificar-se e/ou requalificar-se profissionalmente
	3.. Aprimorar sua participação em conselhos públicos e comunitários
	4. Aprimorar a organização e/ou gestão de um empreendimento próprio
	5. Aprimorar a organização e/ou gestão de um empreendimento associativo ou auto gestor.
	6. Outro. Qual _____

3. AVALIAÇÃO DO CURSO (As respostas serão gravadas)

1. A partir de sua vivência no curso, analise o que você achou **mais relevante** e o que achou **menos relevante**, considerando os conteúdos trabalhados, a metodologia, os objetivos propostos, as condições materiais, a relação professor x aluno, aluno X aluno e etc.
2. Na sua opinião, o curso trouxe alguma contribuição para você e sua comunidade ? Sim Não. Quais ? Por quê ?
3. Em uma **palavra, o que significou** o curso para você? Por quê?

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Educadores/as

1. CARACTERIZAÇÃO

Formação acadêmica: _____

Experiência profissional: _____

Tempo de atuação no Programa: _____

Como ingressou no Programa? _____

2. ATUAÇÃO NO PROGRAMA

- 1) Como se dá o processo de formação do aluno no Programa?
- 2) Quais os conteúdos e habilidades trabalhadas?
- 3) Esses conteúdos e habilidades contribuem de que forma na reinserção do aluno no mundo do trabalho?
- 4) Como ocorre a integração das áreas técnicas com o saber geral?
- 5) Como se desenvolve o processo de avaliação dos alunos?
- 6) De que forma o aluno é trabalhado integralmente?
- 7) Quais os principais desafios enfrentados no desenvolvimento da metodologia do Programa?
- 8) Como você se capacita para desenvolver as atividades pedagógicas do Programa?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Assistente Pedagógica

1. CARACTERIZAÇÃO

Formação acadêmica: _____

Experiência profissional: _____

Tempo de atuação no Programa: _____

Como ingressou no Programa? _____

2. ATUAÇÃO NO PROGRAMA

- 1) Como se dá o processo de formação do aluno no Programa?
- 2) Como você vê a contribuição dos dois profissionais com formação diferenciada na sala de aula?
- 3) Como se dá a intervenção do aluno em políticas públicas?
- 4) Como se dá a relação entre trabalho, educação e cidadania no Programa?
- 5) Quais os principais conteúdos/privilegiados na estruturada curricular do Programa ?
- 6) Quais os principais desafios enfrentados no desenvolvimento da metodologia do Programa?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Educador Político

1. CARACTERIZAÇÃO

Formação acadêmica: _____

Experiência profissional: _____

Tempo de atuação no Programa: _____

Como ingressou no Programa? _____

2. ATUAÇÃO NO PROGRAMA

1) Por que a CUT tem se preocupado em desenvolver qualificação profissional?

2) Na sua opinião é papel do movimento sindical desenvolver qualificação profissional? Sim Não. Por quê?

3) De que forma o programa contribui para a reinserção do aluno no mundo mercado de trabalho?

4) De que forma o aluno do Programa interfere em políticas públicas?

5) De que forma a qualificação desenvolvida contribui com o movimento sindical?

6) Quais os principais desafios enfrentados na execução do Programa?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ALVES, G. **O Novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. **Do "Novo sindicalismo" à "concertação social"**: ascensão (e crise) do sindicalismo no Brasil (1978-1998). Disponível em <<http://marília.unesp.net>> Acesso em: 9 de agosto de 2001(a).

_____. **Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade**: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. Disponível em <<http://marília.unesp.net>> Acesso em: 10 de outubro de 2001(b).

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de Caso: seu potencial na Educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 1984. p. 49-54.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortês, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3^a ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, P; SADER, E. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ARAÚJO, T. P; LIMA, R. A. Avanços e impasses da política de emprego no Brasil: discussão com foco no Proger e no Planfor. In: BRASÍLIA. **Capacitação em política social**. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/NED/UnB, 2000. Módulo 4, p. 381-421.
- ARCOVERDE, A. A questão social no Brasil e serviço social. In: BRASÍLIA. **Capacitação em serviço social e política social**. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/NED/UnB, 1999. Módulo 3, p. 55-77.
- AURÉLIO, B. H. F. (Ed.). **Novo dicionário da língua portuguesa**. Português/Português. São Paulo: Abril Cultural, 1986.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1979.
- BELLONI, I. et al. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BEZERRA, C. O. **O planejamento como princípio educativo: contribuição para uma análise crítica da gestão sindical cutista**. 1994. 325f. Dissertação (Mestrado em Administração de Sistemas Educacionais)- Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro/RJ
- BOITO JR., A. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se inter cruzam**. São Paulo: Cortez, 2000.

CASANOVA, L. **Conceptos y objetivos del Programa Integrar, de los metalúrgicos brasileños** (1998). Disponível em <<http://cintefor.>> Acesso em: 28 de agosto de 2001.

CERQUEIRA, L. **Memórias do trabalho**: depoimentos sobre as profissões em extinção. São Paulo: CNM, 1999.

CHESNAIS, F. Decifrar palavras carregadas de ideologia. In: CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996. Cap. 1, p. 9-43.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

CITOLIN, S. (Org.). **Proposta político-pedagógica**: programa integrar de desenvolvimento. Rio Grande do Sul: CUT, 1999.

COLL, C. Aprendizagem do Desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. **O desenvolvimento psicológico e educação**. São Paulo: Artes Médicas, 1996. p. 85-110.

CRUZ, A. **A janela estilhaçada**: a crise do discurso do novo sindicalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DELUIZ, N. et al. **Trabalho e educação**: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

FACHIN, O. **A pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1973.

FERRETTI, C. J. (Org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

FERRETTI, C. J. (Org.). Formação Profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. In: **Educação e Sociedade**, n. 59. Campinas, SP, ago., 1997. p. 225-269.

_____. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações de trabalho e educação no Brasil dos anos recentes. In: SANFELICE, José Luiz et al. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002. p. 97-117.

FERREIRA, R. A. **A pesquisa científica nas ciências sociais**: caracterização e procedimentos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1998.

FRANCO, M. C. Formação Profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. IN: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p. 100-137.

_____. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G; FRANCO, M.C. et al. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 121-143.

_____. Mediações no mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: SANFELICE, José Luiz et al. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002. p. 120-139

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

GANZ, L. **Experiencias y propuestas del sindicalismo brasileño frente a la formación profesional**. (1998). Disponível em <<http://cintefor>> Acesso em: 26 de setembro de 2001.

GENTILI, P. **Retórica de la desigualdad**: os fundamentos doctrinarios de la reforma educativa neoliberal. 1998, 351f. Tese (Doutorado em Filosofia)- Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Buenos Aires. Buenos Aires.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: SANFELICE, José Luiz et al. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002. p. 45-60.

GIROUX, H. Cultura, poder e transformação. In: GIROUX, H. **Os professores enquanto intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIANNOTTI, V. **Força Sindical**: de Medeiros a Paulinho. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

GOMES, A. et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Vozes, 1987.

GORENDER, J. (Ed.). **Dicionário de Economia**: os economistas. Português/Português. Consultor Paulo Sandroni. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.

HARNECKER, M. Estrutura ideológica. In: HARNECKER, M. **Os conceitos elementais do materialismo histórico**. 6ª ed. Santiago do Chile: Revista Ampliada, 1973. Cap. 6, p. 99-120.

IANNY, O. O cidadão do mundo. In: SANFELICE, José Luiz et al. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002. p. 27-34.

KUENZER, A. et al. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SANFELICE, José Luiz et al. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002. p. 77-91.

_____. **Ensino Médio e profissional**: as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LESSA, S. **A ontologia de Luckács**. 2^a ed. Maceió: EDFAL, 1997.

LEITE, M. P. Qualificação, desemprego e empregabilidade. **São Paulo em Perspectiva**. v. 11, n^o 1. São Paulo/SP, 1997. p. 64-79.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 17^a ed. São Paulo: Loyola, 1985./ 2001.

LIMA, A. Qualificação profissional: apontamentos para uma concepção dos trabalhadores. **Cadernos Curriculares do Programa Vento Norte** – CUT região norte. n^o 2, Porto Velho, 1999. p.45-55

LÖWY, M. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1975.

MAIA, M. A. P (Org.). **Trabalho, Educação e Cidadania**: reflexões sobre o Programa Integrar. Porto Alegre: CNM-CUT, 1999.

MARTINS, M. F. **Ensino Médio e globalização**: cidadania ou submissão? Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

MARX, K. & .ENGELS. F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: CHED, 1980.

MARX, K. & ENGELS, F. A ideologia em geral e a ideologia alemã em particular. In: MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã I**: crítica da filosofia alemã mais recente. 4ª ed. Portugal: Presença, 1985. Cap. 1, p. 15- 50.

_____. Teses de Marx sobre Feuerbach. In: MARX, K. & ENGELS. **Obras escolhidas: Marx**. São Paulo: ALFA-OMEGA, 1985. p. 208-225.

_____. **Para a crítica da economia política**: salário, preço e lucro, o rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATTOSO, J. **O Brasil desempregado**: como foram destruídos mais de 3 milhões de emprego nos anos 90. São Paulo: Fundação Peseu Abramo, 1999.

MÉSZÁROS, I. Prefácio à edição brasileira: desafios históricos diante do movimento socialista. In: MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo à teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002. p. 13-38.

MINAYO, C. S. (Org.) et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, C. Sindicato cidadão e formação para a cidadania. *Formação Integral da CUT. Educação e Sindicalismo*, Caderno II. São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, R. Empregabilidade e competência: conceitos novos sustentando velhos interesses. In: **Trabalho e Educação**. Revista NETE. n° 5, jan/jul, 1999.

_____. **Políticas do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil – anos 90**: Subordinação e retrocesso educacional. 2001. 349f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, J. (Org.) **O novo sindicalismo: vinte anos depois.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SALERNO, M. **Reestruturação Produtiva e Sindicatos.** São Paulo: DIEESE/Fundação Carlos Alberto Vanzolini (Org.), 1997.

SANFELICE, J. L. et al. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

SANTOS, B. Tudo que é sólido se desfaz no ar: o marxismo também. In:

SANTOS, B. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 23-52.

SANTOS, C. H. et al. Áreas de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acácia et al. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 133-184.

SAVIANI, D. **A nova lei da Educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas.** Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SCHAFF, A. **A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial.** São Paulo: Universidade Paulista/Brasiliense, 1995.

SCHMIDT, M. A. et al. Área de sociedade, cultura e suas tecnologias: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acácia et al. **Ensino médio:**

construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000. p. 189-247.

SILVA, R. **Relação 'escola' e empresa no CEFET-PE**. 2001. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE.

SOUSA, L. Critérios e indicadores de avaliação. In: BELLONI, Isaura et al. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

SUZIGAN, W. Origens do desenvolvimento industrial brasileiro: principais interpretações e questões em aberto. In: SUZIGAN, W. **Indústria brasileira: origem e desenvolvimento**. São Paulo: UNICAMP, 2000. Cap. 1, p. 23-76.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÍCTORA, C. G. (Org.). **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL, **Decreto-Lei N° 2.208**, de 17.04.97. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei N° 9.394-** Lei de Diretrizes e Bases para Educação, de 20.12.96.

_____. **Portaria N° 646**, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei, 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97 e dá outras providências.

_____. **Decreto-Lei N° 87.497**, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de setembro de 1977.

_____. **Lei N° 8.859**, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 07 de setembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação e, atividades de estágio.

CUT, Brasil. CNM. Programa Integrar. **1996-2001**: uma proposta em construção. São Paulo: CNM, 2001. p. 5-77.

_____. Resolução do congresso extraordinário dos metalúrgicos da CUT. São Paulo: CNM, 1999. 20f

8º Plenária Nacional da CUT. **Resoluções**. A política da CUT sobre formação profissional. São Paulo: 1996. Disponível em <<http://cut.brasil>> Acesso em: 22 de setembro de 2002.

9º Plenária Nacional da CUT. **Resoluções**. A política da CUT sobre formação profissional. Plenária Santos Dias. São Paulo: agosto de 1997. Disponível em <<http://cut.brasil>> Acesso em: 22 de setembro de 2002.

_____. Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM). **Desenvolvimento de metodologia**. Recife, 1999. p. 1- 16.

_____. **Diretrizes e estratégias da Política Nacional de Formação**. nº 03. São Paulo, 1997. p. 1-32.

_____. **Avaliação e Perspectiva**. Seminário Nacional: programas sindicais e formação profissional. v. 1. nº 01, agosto, 1999. São Paulo: OIT. P. 03-47.

_____. **Educação e sindicalismo**. Caderno de apoio às atividades de formação de formadores do Programa de formação de formadores e capacitação de conselheiros. Caderno II. Convênio MTb/SEFOR/CODEFAT, 001/97.

_____. **Formação e qualificação profissional: a experiência da Bahia**. São Paulo: CNM, 1999.

CNM/CUT. **Gestão e planejamento: ação no mundo do trabalho e na sociedade** (Caderno do aluno). São Paulo, 1999. p. 9-227.

_____. **Oficina de informática** (Caderno do aluno). São Paulo, 1999. p. 9-39.

_____. **Oficina de informática: refletindo a informática e sua relação com a cultura e sociedade** (Caderno do professor). São Paulo, 1999. p. 9-39.

CNM/CUT. **O processo de ensino-aprendizagem**. CNM. Formação e requalificação para o trabalho. São Paulo: Raiz da terra, 1999. p. 7-35.

_____. **Leitura e Interpretação de desenho**: a cidade como espaço de intervenção do cidadão. São Paulo: Raiz da terra, 1999. p. 7-71.

_____. **Matemática**: os sujeitos se constroem e transformam a natureza. São Paulo: Raiz da terra, 1999. p. 9-192.

_____. **Trabalho e tecnologia**: trabalho e relações sociais. São Paulo: Raiz da terra, 1999. p. 9-179.

_____. **Programa Integrar**: cadernos de reflexão. São Paulo, 1999.

_____. **LDSS**: Laboratório solidário de Desenvolvimento sustentável: conceitos e diretrizes. Edição especial. São Paulo: CUT, 1999. p. 2-30.

_____. **Unitrabalho**. Integrar cooperativas. São Paulo, 1999.

_____. **Diagnóstico da Formação Profissional**; ramo Metalúrgico. São Paulo, 1999.

_____. **Sindicalismo e economia solidária**. São Paulo: CNM/CUT, 1999.

_____. **Pesquisa Participativa para Formação Profissional**. São Paulo: Negociada: Zivi, Albras, CCE, 1999.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Plano Nacional de qualificação do trabalhador. Catálogo de produtos. Série acervo Planfor. Brasília: MTE, 1995-1999.

_____. **Plano Nacional de qualificação do trabalhador (Planfor)**. Guia do Planfor. Brasília, Abril de 2001/2002.

REVISTA FORMA E CONTEÚDO. **A formação de Norte a Sul**. Edição especial. v. 7, nº 10. São Paulo: CUT, set. 2000. p. 35 .

REVISTA FORMAÇÃO SINDICAL EM DEBATE. **Portugal, Holanda e Brasil: sindicatos e formação sindical**. Escola Sindical da CUT. v. 2, nº 4. São Paulo: CNM/CUT, Julho de 2000. p. 40.

REVISTA DEBATE & REFLEXÕES. **Relações de trabalho: desafios no limiar do século XXI**. v. 3, nº 5. São Paulo: escola sindical da CUT, outubro 1999. p. 7-78.

_____. **Relações de trabalho e sindicalismo: novos desafios**. v. 4, nº 6. São Paulo: Escola Sindical da CUT, novembro 1999. p. 6-152.

_____. **Educação Básica e formação profissional no Brasil no final do século**. v. 6, nº 8. São Paulo: Escola Sindical da CUT, Janeiro 2000. p. 7-78