

MARIA VIEIRA SILVA

**EMPRESA E ESCOLA: DO DISCURSO DA SEDUÇÃO A
UMA RELAÇÃO COMPLEXA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

2001

MARIA VIEIRA SILVA

EMPRESA E ESCOLA: DO DISCURSO DA SEDUÇÃO A UMA RELAÇÃO COMPLEXA

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO na área de concentração: Administração e Supervisão Escolar à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profª. Dra. Águeda Bernadete Uhle.

Este exemplar corresponde à versão final da tese de doutorado defendida e aprovada pela comissão julgadora em __/__/____.

Comissão julgadora:

Profª. Dra. Águeda Bernadete Uhle

Profª. Dra. Eloísa Hofling

Prof. Dr. João Bernardo

Prof. Dr. Pablo Gentili

Prof. Dr. Ricardo Antunes

Março de 2001

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

| | |
|-------|--|
| | Silva, Maria Vieira. |
| Si38e | Empresa e escola : do discurso da sedução a uma relação complexa / Maria Vieira Silva. – Campinas, SP: [s.n.], 2001. |
| | Orientador : Agueda Bernadete Bittencourt. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. |
| | 1. Empresários. 2. Gestão de empresas. 3. Escolas – Organização e administração. 4. Conselhos de educação. 5. Educação para o trabalho. I. Bittencourt, Agueda Bernadete. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. |
| | 01-0154-BFE |

*Há um menino, há um moleque,
morando sempre no meu coração,
toda vez que o adulto balança ele
vem prá me dar a mão e me fala de
coisas que eu acredito que não
deixarão de existir: amizade,
bondade, caráter, respeito, justiça,
alegria e amor...*

Flávio Venturini

João Victor, este trabalho é dedicado a você, na esperança de o *Por quê?* estar presente em todas as "fases" de sua vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

À Águeda, pela presença forte e serena durante a orientação deste trabalho.

Ao Professor Dr. João Bernardo e à Professora Dra. Eloísa Hofling, pelas intervenções teórico-metodológicas e sugestões preciosas durante o Exame de Qualificação.

Ao Taquinho (Escola Sindical 7 de Outubro – Belo Horizonte); Galo (SINTTEL – Belo Horizonte); Sr. Alaor (SINTTEL – Uberlândia); Cesário (CEDOC – CUT São Paulo); Sérgio (Força Sindical); Andréa (Setor de Relações com o Mercado – CNI); Aos funcionários/as da FIEMG; do IHL; do Arquivo Público Municipal; Profissionais que atuaram na constituição do Conselho de Educação Filiado à FIEMG e do Conselho Municipal de Educação de Uberlândia; Empresários; Diretoras, Professores/as e alunos/as, da Escola Estadual JP pela solicitude e presteza no fornecimento de documentos e pelos depoimentos, os quais constituíram a base desta investigação.

Aos/as colegas da FACED-UFU por ter possibilitado a experiência (até então única para mim) de dedicação exclusiva aos estudos.

Aos/as funcionários da FACED – UFU (Carlos, Rô e Vilmar); da Faculdade de Educação da UNICAMP (Nadir e Wanda); e da DIAPE (Eliseth) pelos gestos de atenção e de cuidados durante o percurso do meu trabalho.

Aos/as colegas da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação); NEPHISPO (Núcleo de Estudos e Pesquisas em História Política); *FOCUS* (Grupo de Estudos sobre Instituição Escolar e Organização Familiares), pelas muitas interlocuções, as quais possibilitaram também o desenvolvimento deste trabalho;

À professora Gizelda Simonini e aos professores Robson Luiz e Paulo Tumolo pelas contribuições na fase inicial desta pesquisa.

Ao Prof. Bento Itamar e à Profa. Neli Edite, que, em diferentes momentos, prestaram valiosas sugestões na revisão de texto; ao Prof. Ernesto Bertoldo que dedicadamente elaborou o

VIII

Abstract; à Profa. Gilvane pela gentileza na orientação da organização estatística dos dados; à vocês agradeço a assessoria técnica, ou, mais que isso, a solidariedade e a amizade.

À Idalice, minha adorável irmã e incansável pesquisadora da história política local, pelas contribuições durante o percurso de pesquisa no Arquivo Público Municipal e pelos calorosos debates sobre a historiografia local.

Aos/as amigos/as da Consulta Popular/MST: Huli, André, Adriana, Rosângela e Paulo Machado pelo aprendizado para além da academia e pelo resgate das utopias.

Aos/as amigos/as Dali e PC, Sil e André, “Tia Neli”, Leidinha e Pá, Leiloca e Jerominho, Lúcia, Rejane, Josie, Vaninha, Chris, Luiz Dourado, João Oliveira e Néia por colocarem, cores, saberes e sabores no meu cotidiano.

Ao meu pai, pela vida, à minha mãe por ser um porto seguro onde sempre me ancore; e aos meus irmãos, pela fiel torcida.

Aos/as “irmãos em Águeda”, Raquel e Cacique, e aos amigos/as e interlocutores/as campineiros Maria Dilnéia, Andréa, Acyr, Alejandra, Kimi pela acolhida calorosa e pelo debate político-acadêmico regado com muito humor.

A todos/as vocês, muito obrigada.

SUMÁRIO

| | |
|--|------|
| INTRODUÇÃO | 01 |
| Dos procedimentos metodológicos | 12 |
| CAPÍTULO I | |
| A constituição de um grupo empresarial: suas origens, estrutura e funcionamento | 23 |
| 1.1. O processo de transição organizacional da empresa..... | 27 |
| 1.2. A classe dos gestores no movimento de valorização do capital..... | 31 |
| 1.3. Outros ângulos da história que compõem o perfil da empresa..... | 39 |
| 1.4. A história que precede a fundação da empresa CTBC..... | 42 |
| 1.5. “Ordem e progresso” no berço da empresa..... | 47 |
| CAPÍTULO II | |
| A reestruturação produtiva e suas expressões no mundo do trabalho | 65 |
| 2.1. Da rigidez do sistema fordista à flexibilização toyotista: a mutação das práticas de gestão..... | 73 |
| 2.2. Das “novas” modalidades de gestão no setor produtivo brasileiro..... | 84 |
| CAPÍTULO III | |
| As atuais dinâmicas organizacionais: novos dispositivos, novas subjetividades | 91 |
| 3.1. A empresa em 1º lugar: como se produz no trabalhador o sentimento de ser um sócio no negócio da empresa..... | 102 |
| 3.2. A premiação como parâmetro de motivação: uma estratégia da GQT e da CTBC..... | 110 |
| 3.3. A prevenção do conflito..... | 123 |
| 3.3.1. Ações de caráter formativo..... | 124 |
| 3.3.2. Ações de caráter assistencial..... | 126 |
| 3.3.3. Ações de caráter afetivo..... | 127 |
| 3.3.4. Ações de caráter recompensatório..... | 129 |
| 3.3.5. Comitê de Associados: uma estratégia de prevenção do conflito pelo afastamento do sindicato..... | 130 |
| 3.3.6. Horário móvel: a flexibilização da jornada de trabalho enquanto novo mecanismo de produção da mais-valia..... | 1149 |
| CAPÍTULO IV | |
| A participação dos gestores do Estado Amplo na educação escolar | 163 |
| 4.1. Eixos para um projeto educacional no atual contexto: o discurso e as proposições do setor sindical..... | 1166 |

| | |
|---|-----|
| 4.2. Eixos para um projeto educacional no atual contexto: o discurso e as proposições do setor governamental e empresarial..... | 178 |
|---|-----|

CAPÍTULO V

| | |
|--|-----|
| A educação escolar sob o ângulo do novo <i>ethos</i> empresarial: o caráter privado dos fóruns da educação pública | 207 |
| 5.1. O empresariado mineiro na vanguarda da educação pública..... | 212 |
| 5.2. Conselho de Educação filiado à FIEMG: a face privada de um fórum de educação pública..... | 225 |
| 5.3. Conselho Municipal de Educação e Gestão Democrática: caminhos e descaminhos..... | 230 |
| 5.3.1. Alguns antecedentes históricos dos conselhos locais de educação..... | 230 |
| 5.4. O processo de constituição do Conselho Municipal de Educação e suas propostas de política educacional para o município..... | 241 |

CAPÍTULO VI

| | |
|--|-----|
| A Pedagogia da Habituação | 263 |
| 6.1. Educação escolar: o antídoto contra o atraso econômico e social na visão empresarial e governamental..... | 269 |
| 6.2. A escola e as ações da empresa..... | 276 |
| 6.3. O currículo oculto e seus conteúdos para uma nova Pedagogia da Habituação..... | 286 |
| 6.3.1. A meritocracia..... | 291 |
| 6.3.2. A disciplinarização..... | 296 |
| 6.3.3. A premiação..... | 299 |
| 6.3.4. A legitimação da empresa e alguns mecanismos de garantia de seu processo de acumulação..... | 300 |
| 6.4. Recolocando o <i>ethos</i> da educação pública ou levantando o olhar..... | 305 |

| | |
|-----------------------------------|-----|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 313 |
|-----------------------------------|-----|

| | |
|---|-----|
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 317 |
|---|-----|

| | |
|---------------------------------|-----|
| FONTES DOCUMENTAIS | 331 |
|---------------------------------|-----|

ÍNDICE DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Organograma do Grupo Empresarial..... | 24 |
| Área de atuação do Grupo Empresarial..... | 27 |
| Figura 1: Democratização das relações de trabalho..... | 101 |
| Figura 2: A empresa sob a dimensão sagrada e profana..... | 104 |
| Figura 3: A Cultura do comprometimento..... | 105 |
| Figura 4: A comunidade de trabalho..... | 106 |
| Figura 5: Relação de parceria..... | 107 |
| Figura 6: Talentos humanos: o maior patrimônio..... | 107 |
| Gráfico I: Evolução do salário médio de não executivos da CTBC..... | 113 |
| Gráfico II e III: aumento do lucro operacional da empresa..... | 114 |
| Figura 7: O “espírito de adesão” à empresa..... | 120 |
| Figura 8: “Os Guardiões dos conceitos”..... | 122 |
| Figura 9: Relação sindicato e empresa..... | 133 |
| Quadro 1: Fatores constitutivos da crise do sindicalismo..... | 146 |
| Figura 10: Horário móvel..... | 151 |
| Figura 11: “Dinamismo”..... | 153 |
| Figura 12: “Fé”..... | 153 |
| Figura 13: “Paixão”..... | 154 |
| Figura 14: “Convicção”..... | 154 |
| Figura 15: Sintonia de objetivos..... | 155 |
| Figura 16: “O cliente é o rei”..... | 155 |
| Quadro 2: “Educación para Todos”..... | 180 |
| Quadro 3: Reformas educacionais em Minas Gerais na década de 90..... | 217 |
| Quadro 4: Distribuição de recursos públicos para a educação..... | 238 |
| Quadro 5: Organograma da Prefeitura Municipal de Uberlândia..... | 242 |
| Quadro 6: Composição da Câmara Municipal na gestão 1994-1997..... | 246 |
| Quadro 7: Dinâmica de funcionamento do Conselho de Educação filiado à FIEMG e do Conselho Municipal de educação..... | 252 |
| Gráfico IV: Fluxo discente, por categoria, de 1994 a 1998, da Escola JP..... | 282 |
| Gráfico V: Percentual de fluxo dos alunos no período de 1994 a 1998, da Escola JP..... | 283 |
| Figura 17: “Os bons e os maus”..... | 292 |
| Figura 18: “A premiação”..... | 299 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| ACIUB | Associação Comercial e Industrial de Uberlândia |
| CBA | Ciclo Básico de Alfabetização |
| CCQ | Círculo de Controle de Qualidade |
| CEF | Conselho de Educação filiado à FIEMG |
| CEP | Controle Estatístico do Processo |
| CEPAL | Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe |
| CGP | Condições Gerais de Produção |
| CGT | Confederação Geral dos Trabalhadores |
| CME | Conselho Municipal de Educação |
| CNI | Confederação Nacional da Indústria |
| CNM/CUT | Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central Única dos Trabalhadores |
| CODEFAT | Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador |
| C&T | Ciência & Tecnologia |
| CONSED | Conselho Nacional dos Secretários de Estado da Educação |
| CTBC | Companhia Telefônica do Brasil Central |
| CUT | Central Única dos Trabalhadores |
| DIEESE | Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos |
| EA | Estado Amplo |
| ER | Estado Restrito |
| FAT | Fundo de Amparo ao Trabalhador |
| FCO | Fundação Christiano Ottoni |
| FIEMG | Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais |
| FIESP | Federação das Indústrias do Estado de São Paulo |

| | |
|--------------|---|
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério |
| GQT | Gerência da Qualidade Total |
| IEL | Instituto Euvaldo Lodi |
| IHL | Instituto Herbert Levi |
| IPES | Instituto de Pesquisas de Estudos Sociais |
| JIT | Just-In-Time |
| JUSE | Union of Japanese of Scientists and Engineers |
| LDB/EN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e do Desporto |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| PBQP | Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade |
| PQTE | Plano de Qualidade Total em Educação |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Escola |
| PROCAD | Programa de Capacitação de Diretores |
| PROCAP | Programa de Capacitação de Professores |
| ProQualidade | Projeto de Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais |
| SEE-MG | Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SESI | Serviço Social da Indústria |
| SIND-UTE | Sindicato Único dos Trabalhadores de Ensino |
| SINTTEL | Sindicato dos Trabalhadores em Telecomunicações |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |

RESUMO

As transformações gestoriais do setor produtivo atual incidem tanto nas condições materiais de trabalho quanto nos aspectos subjetivos em busca da produção de um “novo perfil de trabalhador”. Intencionando elucidar os mecanismos de produção dessa “nova identidade do trabalhador”, foi investigada a *Revolução Organizacional* de um Grupo Empresarial mediante a análise de documentos e de estratégias organizacionais de gestão das relações de trabalho nele vigentes e nas escolas por ele “adotadas”, com vistas a assegurar aos futuros trabalhadores características comportamentais, cognitivas e plásticas para atuarem sob a nova dinâmica gestorial. Constituíram objeto desta pesquisa fontes iconográficas, além de rimas, metáforas, *slogans* e atividades de lazer organizadas pela empresa no “tempo livre” do trabalhador. Na esfera educacional, foram estudadas as ações desenvolvidas pelo referido Grupo na escola pública, a partir do programa “adote uma escola” e a constituição e gestão do Conselho de Educação filiado à FIEMG. A identificação dos mecanismos de produção de novas subjetividades para os estudantes e os trabalhadores, implantados na escola e na empresa, permitiu a compreensão de que esse tipo de programa busca o desenvolvimento de uma auto-satisfação, que é justificada pela construção de um bem maior: o progresso e a modernidade. Esse procedimento contém uma moralidade que prega uma preocupação ufanista com a construção de riquezas para o país e que produz uma satisfação individual e imediata para o trabalhador numa perspectiva hedonista. São também analisadas as manifestações da escola, as quais constituem importantes mecanismos de intercâmbio de significados e de padrões culturais. Isso implica que a escola considera também o seu discurso como portador de memórias sociais diversificadas, ao traçar os parâmetros para a elaboração da política de educação que se manifesta no seu projeto pedagógico.

ABSTRACT

Managing changes of the current productive sector fall upon not only the real and material conditions, but also upon the subjective features aiming to produce a new profile of workers. Trying to elicit the mechanisms of production of this “new identity” of workers, we have investigated the “organizational revolution” of an entrepreneurial group by analyzing documents and organizational strategies of its managing work relations. Such an analysis also included the schools this group “adopted”. These groups of enterprises do so in order to provide future workers with behavioral, cognitive and plastic characteristics, making them act under the new organizational dynamic. Iconographic sources, rhymes, metaphors, slogans and leisure activities organised by the enterprise in the workers’ free time were object of study of this thesis. In the educational realm, actions developed by the entrepreneurial group at the public school were studied considering the “adote uma escola” program as well as the constitution and management of the Council of Education, related to FIEMG, as starting points. Identifying the mechanisms of production of new subjectivities for students and workers, undertaken by schools and enterprises, has allowed the comprehension of this kind of program that seeks the development of self-satisfaction, which in turn, is justified by a major goal: progress and modernity. This procedure carries a morality that reflects a nationalistic concern with the construction of wealth for the country that may evoke an individual and immediate satisfaction for the worker in a hedonist perspective. We have also analyzed the school manifestations that act as an important place for the exchange of meanings and cultural patterns. These manifestations allow the possibilities of having different discourses instead of only one taken as legitimate. In such a perspective, students and teachers are to be considered as subjects of education. Thus, it is important that schools consider that their own discourse as carrier of social and heterogeneous memories, especially when they delineate the patterns to elaborate the educational policies present in their pedagogical project.

INTRODUÇÃO



O desejo diz: "eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem a minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz". E a instituição responde: "você não tem porque temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso esta na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém" (Foucault, *A ordem do discurso*)

INTRODUÇÃO

*De quem é o olhar
Que espreita por meus olhos?
Quando penso que vejo,
Quem continua vendo
Enquanto estou pensando?*

Fernando Pessoa

Durante a década de 90, vários segmentos da sociedade repetiram, à exaustão, com eco ressonante a importância da educação escolar como via de desenvolvimento econômico. Tal postura, materializada em projetos, propostas e planos – conforme se verá no decorrer deste trabalho –, não está circunscrita à realidade brasileira, ao contrário, é um movimento que está na pauta das agendas governamentais dos mais diferentes países e que adota, como uma das formas de sua consolidação, a intervenção do setor empresarial na gestão da escola pública. Tal intervenção ganhou novos contornos sobretudo em meados dos anos 90, e, no Brasil, o Estado de Minas Gerais esteve na vanguarda desse movimento, o qual tem sido construído a partir de uma estreita relação entre a esfera empresarial, representada pela FIEMG, e a esfera governamental, representada por órgãos do Poder Executivo.

Os argumentos presentes no discurso oficial, que embasam o conjunto de reformas desencadeadas pelo Governo de Estado de Minas Gerais, no período em voga, traduzem premissas da teoria do capital humano, ao afirmar, por exemplo, que: “investir na melhoria da qualidade da educação pública tem sido prioridade para o Estado. E isso por um motivo bastante fácil de ser entendido: a educação pública que se materializa na formação de recursos humanos é o único caminho duradouro para garantir a melhoria da produtividade que melhoraria também os salários e a distribuição de rendas no país” (Minas Gerais, s.d. b).

O conjunto de medidas gestadas no decorrer do período em questão deixou como saldo, em âmbito internacional, nacional e, em específico, no Estado de Minas, a instalação da lógica

privatista do pensamento empresarial no interior do próprio aparelho de Estado e na dinâmica de organização do trabalho escolar. Na primeira metade da década de 90, principalmente, o cenário educacional ficou propício para o ingresso, de forma mais incisiva, dos empresários como novos agentes educacionais – haja vista a nomeação, para a Secretaria de Estado da Educação, de Walfrido dos Mares Guias Neto, empresário de um dos maiores grupos da educação privada do país: Sistema Pitágoras de Ensino.

São indicadores da lógica privatista implementada na educação mineira, durante a gestão desse empresário: o *Programa Gerência da Qualidade Total no Sistema Estadual de Educação* (GQTE), em 1993, mediante a adoção pela escola pública de vários procedimentos gerenciais oriundos do setor produtivo; a oficialização do *Programa Pró-Qualidade*, em 1994, visando a redução das taxas de repetência e aumento na aprendizagem dos alunos; o *Pacto de Minas pela Educação*, com o propósito de mobilizar os mais diferentes setores da sociedade, sobretudo o empresarial, para se integrarem às propostas do governo para a educação escolar.

Na esteira desses Projetos, foi implementado o sistema de parceria entre empresa e escola encaminhado pelo segmento empresarial e pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. O órgão catalisador e mediador das iniciativas empresariais para a educação foi a Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG), que assim justifica a finalidade da atuação dos empresários na educação: “Educação. Essa é a prioridade máxima do Sistema FIEMG para a indústria mineira nos próximos anos. Até porque não podemos comprometer nossa competitividade e o nosso desenvolvimento econômico por causa do despreparo de nossos recursos humanos. Por isso lançamos a Parceria Empresa-Escola, um programa com ênfase na educação básica e que promove a integração entre dirigentes e funcionários das empresas e diretores, professores e servidores das escolas. Participando, você vai estar preparando seus futuros funcionários, fornecedores e clientes” (FIEMG, s.d. b).

Assim, partindo do princípio de que é “mais fácil e desejável educar do que reeducar”, a atuação dos empresários na formação do trabalhador ultrapassa os muros das empresas e adquire um alcance sistemático na educação regular. Para os partidários do estreitamento dessa relação, a participação direta dos empresários na educação é importante porque “toda empresa depende da eficiência de seus fornecedores (...) do nível de competência de toda a sociedade” (FIEMG, s/d.a:04). Além disso, ressaltam que “o empresário não é apenas um ‘empresário’. Ele é também cidadão, pai de família, muitas vezes membro de um clube, de uma associação comunitária ou de uma igreja para citar alguns papéis. Muitos empresários estão também motivados a colaborar com o ensino público pela sua condição de cidadão responsável ou de

pessoa religiosa que acredita na grandeza do amor ao próximo” (Idem) e ainda asseguram que: “mas queremos que seja unânime a percepção de que uma escola pública de qualidade é pré-requisito para o avanço da economia brasileira e o progresso da empresa nacional” (Idem, ibidem). Neste sentido, a FIEMG sugere uma atuação mais concreta do empresariado na organização da escola afirmando que além da participação indireta, o empresário pode atuar localmente, participando da gestão da escola.

Perante uma conjuntura na qual, paradoxalmente, ocorre a precarização das relações de trabalho e a intensificação das exigências de um novo perfil de trabalhador em suas características cognitivas, comportamentais e plásticas – decorrentes das inovações derivadas da dinâmica gestorial, da microeletrônica, da automação e da robótica –, a educação escolar é posta como uma aliada das empresas para responder aos desafios no processo de mundialização do capital.

Provocar uma ruptura com o sedutor discurso de segmentos da sociedade que professam a educação como a propulsora do desenvolvimento econômico e social dos países ditos periféricos e a colocam como prioridade em termos quantitativos e qualitativos nas ações da esfera governamental e empresarial, não é tarefa fácil. O desafio se instaura sobretudo por ser essa, historicamente, uma das principais reivindicações dos movimentos sociais, partidos políticos e sindicatos que se contrapõem à ordem social vigente.

No entanto, um olhar atento voltado para as ações, proposições e para os sentidos menos objetivistas presentes nas relações complementares entre o setor empresarial e o governamental, faz emergir uma complexa questão política, que se torna ponto de partida para outras indagações postas no decorrer deste trabalho:

Que relações a dinâmica empresarial e a organização escolar guardariam com as atuais *Condições Gerais de Produção* e com a extorsão da identidade do trabalhador pela lógica do capital, neste novo *ciclo da mais-valia relativa*?

Em termos gerais, parto do pressuposto que o processo de declínio do *Estado Restrito* e ascensão do *Estado Amplo*¹ constitui um dos elementos determinantes da nova organização do mundo do trabalho, que surge sob a mundialização do capital. O Estado Amplo incide, pois, na esfera cultural e política e instaura uma nova subjetividade para o trabalhador por meio de mecanismos que provocam rupturas ou alterações na perspectiva da identidade de classe – mediante sua adesão à lógica do capital. Um dos instrumentos para a materialização, o

¹. Categorias formuladas por João Bernardo que serão desenvolvidas no decorrer do trabalho.

desenvolvimento e a expansão do conteúdo ideológico do *Estado Amplo* tem sido a instituição escolar; ou seja, essa instituição torna-se uma importante aliada para a personificação do poder do Estado Amplo. À primeira vista, parece óbvio esse nexos desenvolvido entre o Estado Amplo e a dinâmica escolar. Todavia, um estudo mais aprofundado de tais mecanismos não resiste a essa suposição, pois revela sutis mecanismos encadeados por sentidos explícitos ou ocultos nas diferentes estratégias que o Estado Amplo assume para gerir a esfera pública – neste caso, a educação escolar.

Com a intenção de estudar o “encadeamento dos sentidos” que movem o atual interesse do setor empresarial em relação à escola pública, esta investigação propõe discutir alguns mecanismos que estabelecem uma relação estreita entre o setor produtivo privado e o cotidiano escolar. Para tanto, serão analisadas a *Revolução Organizacional* da empresa *CTBC Telecom – Companhia de Telecomunicações do Brasil Central*² (componente do Grupo ABC ALGAR, sediada em Uberlândia, MG) – e sua influência no campo da educação escolar.

A atuação dessa empresa na educação oficial tem ocorrido por meio de sua participação direta no processo de criação e gestão de um Conselho de Educação filiado à FIEMG e pela implementação do Programa de Parceria entre Empresa e Escola. Dentre os traços que definem essas duas formas de atuação da CTBC na educação oficial, analisarei: os interesses que levam este segmento do setor empresarial a dedicar-se às questões atinentes à educação escolar; as concordâncias e tensões geradas na concretização de suas ações; a estrutura, a dinâmica interna, a lógica e o discurso do setor empresarial; o processo de *reeducação dos Talentos Humanos*³ realizado no interior das empresas do grupo ABC ALGAR e suas expressões na organização escolar.

No desenvolvimento desta discussão, ficará evidente que o nexos proposto para a educação e os sistemas produtivos em prol do crescimento econômico já foi utilizado enquanto estratégia do capital em outras conjunturas, não havendo, em seus princípios básicos, nenhuma novidade.

No entanto, as novidades que tais mecanismos apresentam estão muito mais na forma do que no conteúdo, ou, conforme Foucault “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (1998:26) . A investida do setor empresarial, e sua atuação, no

². Brasil Central se refere às regiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba em Minas Gerais e as Regiões Sul e Sudoeste de Goiás.

³. *Talentos Humanos* refere-se à nova denominação da expressão *Recursos Humanos*. Abordarei essa mudança nos termos e expressões posteriormente.

interior da escola pública, diante da amplitude que esse movimento assume, não tem precedentes no estado de Minas Gerais, tampouco na historiografia da educação no Brasil. Assim, diante das peculiaridades do atual contexto, é premente uma investigação das novas formas de consolidação da hegemonia do capital mediadas pelo setor empresarial no cotidiano da escola.

As *novas formas* que estarão em foco dizem respeito, sobretudo, aos conteúdos culturais e políticos que são operados na rotina escolar por intermédio das práticas e dos discursos da empresa os quais veiculam representações, gestos, maneiras, imagens, condutas e comportamentos específicos controlados pelos dispositivos disciplinares. Esta é a proposta básica do presente estudo: captar as nuances contidas nas proposições do empresariado para a escola mediante a percepção dos sujeitos envolvidos diretamente no processo – os agentes educacionais. Isso significa, pois, uma tentativa de compreender como a escola poderia incorporar, reproduzir ou negar as práticas culturais desenvolvidas pela dinâmica empresarial no processo de estabilização do seu poder cultural e político. Meu objetivo é mapear algumas ações que possibilitam a legitimação da lógica da empresa em consonância com a lógica do capital, mediante a veiculação de conteúdos não manifestos no currículo escolar e suas possíveis formas de transgressão.

Vale ressaltar que, nesta concepção, o currículo é relacionado enquanto um artefato cultural e como uma forma de representação que se vincula com a produção de identidades sociais e que corporifica noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade e sobre diferentes grupos sociais (Silva, 1995). Sob tal ângulo, a tentativa é ilustrar uma outra maneira de pensar as práticas exercidas na escola, na sua dimensão cultural, muitas vezes ignoradas pela literatura pedagógica. E deseja fazê-lo traçando também as determinações objetivas, expressas nas práticas que regulam as relações sociais mais amplas.

Bourdieu (1990) critica que, em termos gerais a ciência social (tal como a Antropologia, a Sociologia ou a História), e acrescento aqui a teorização educacional, oscila entre dois pontos de vista *aparentemente incompatíveis*, entre duas perspectivas *aparentemente inconciliáveis*: o objetivismo e o subjetivismo. Bourdieu propõe que “para realmente superar a oposição artificial que se estabelece entre as estruturas e as representações, também é preciso romper com o modo de pensamento (...) substancialista e que leva a não reconhecer nenhuma outra realidade além das que se oferecem à intuição direta na experiência cotidiana os indivíduos e os grupos” (p.152). Concordando com Bourdieu, acredito também que (...) “essas

representações também devem ser retidas, sobretudo se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais ou coletivas, que visam transformar ou conservar essas estruturas” (Idem).

Ancorada na possibilidade indicada pelo autor, discuto algumas perspectivas das ações do setor empresarial por meio de práticas – complexas, diferenciadas, múltiplas – que constroem o mundo como representação tanto no interior da empresa quanto na gestão da escola pública, sem perder de vista as condições objetivas que regulam essas práticas. Ora, o discurso empresarial coloca o setor enquanto aliado na “missão” de colaborar com a educação em prol do desenvolvimento econômico e social por meio de várias ações. Minha tentativa, pois, é de tomar como objeto a descrição das condições objetivas que operam essas ações e, também, o conteúdo imagético veiculado nas narrativas empresariais e a dimensão culturalmente construída que se referem a esta realidade.

De acordo com Chartier (1990), as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Neste sentido, no decorrer do estudo, há uma preocupação recorrente em se discutir o que é comumente silenciado, para além da esfera objetiva, embora ao mesmo tempo o concreto dado é o próprio ponto de partida e a referência de base. Essa opção de análise vai ao encontro da proposta de Chartier (1990) de que “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações (...) consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais” (p.17).

As representações da empresa operam por meio de múltiplas práticas imagéticas e discursivas que contêm conteúdos pedagógicos e políticos, os quais, ancoradas em um aparato ideológico mais amplo, são usados na construção de determinada identidade individual e social. Os componentes dessa socialização encontram-se inter-relacionados e são veiculados em alguns procedimentos orientados pela empresa, adotados pela escola em maior ou menor grau. A intenção é partir de uma visão micro para uma visão macro, estabelecendo relações entre as duas esferas, tomando como objeto uma realidade e a percepção dos sujeitos sobre

essa realidade, neste caso, trabalhadores e agentes educacionais: na empresa CTBC e na escola JP⁴.

Em relação ao vínculo entre o micro e o macro, Chartier assegura que “o fragmento é talvez uma maneira de entrar na totalidade, e a partir disso há o jogo entre o singular, o particular, o excepcional, por um lado, e, por outro, as regularidades, que permitem desvelar a prática da micro-história. A micro-história tem demonstrado a possibilidade de pensar a representatividade a partir de um caso excepcional, controlando a sua excepcionalidade a partir do que se pode saber da cultura partilhada ou da organização social (...) A dialética se dá entre o controle dos fragmentos históricos, vidas individuais, práticas particulares, eventos, por um lado, e, por outro, a trama das relações que definem uma sociedade” (1999:12).

Importa ainda considerar que a compreensão assumida em relação aos dois *locus* de investigação, empresa e escola, enquanto constituídas e constituintes das *Condições Gerais de Produção* que integram o *Estado Amplo*, está ancorada nas formulações de Bernardo (1991; 1998).

O autor distingue duas configurações do Estado: Estado Restrito e Estado Amplo. Na sua concepção, o Estado Restrito imprime as clássicas funções designadas pelos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário e tem seu campo de ação demarcado no processo particularizado da economia. Assim, o Estado Restrito assumiu um relevante papel articulador em contextos nos quais as unidades econômicas se encontravam em processo de particularização e isolamento recíproco. Nesta direção, as atribuições do Estado Restrito ascendem e se legitimam quanto maior for a fragmentação do funcionamento das unidades econômicas.

Quanto ao Estado Amplo, a terminologia criada por Bernardo é por si só elucidativa da abrangência do seu conceito, pois em sua definição, o Estado Amplo é constituído pelos mais variados mecanismos de produção da mais-valia. Nesta direção, as empresas compõem e são componentes do Estado Amplo, uma vez que é no seu interior que são produzidos os princípios de administração da produção capitalista, a gestão da força de trabalho e a lógica de produção de mercadorias. Processos esses que ocorrem de forma dinâmica, interrelacionada e em constante mutação por meio da atuação dos *gestores*. São eles que detêm o poder de planejar e controlar tanto as unidades produtivas quanto as Condições Gerais de Produção,

⁴. Nome fictício, visando atender, na medida do possível, à solicitação feita pelos profissionais da escola em manter o anonimato da unidade escolar.

mediante os saberes que detêm sobre os processos organizacionais. Para Bernardo, os *gestores* constituem uma classe capitalista ao lado dos burgueses, diferenciando-se desta pelas concepções jurídicas na relação de propriedade, dentre outros aspectos que serão explorados no decorrer do texto.

Essas formulações desempenham aqui um importante papel na reconstrução que faço da estrutura interna da empresa no processo de transição de um estrutura familiar predominante, entre as décadas de 50 e 80, para uma “estrutura profissional”, que prevalece a partir do final da década de 80, quando ascende a figura dos gestores mediante uma perspectiva globalizada de gestão e inovações administrativas em detrimento do arrefecimento da figura “individual, vitalíci[a] e transmissível” do “burguês” que detêm os títulos da propriedade. Examinando também como esta unidade das *Condições Gerais de Produção* contribui para o fortalecimento do Estado Amplo em detrimento do Estado Restrito, em sua dimensão ideológica, mediante as práticas da nova dinâmica gestorial e sua inserção no universo escolar.

Assim, num primeiro momento, o foco de análise se circunscreve à estrutura interna da empresa, localizando as principais mudanças organizacionais em seu funcionamento e suas inter-relações com o processo de reestruturação produtiva no mundo do trabalho em sua dimensão mais ampla. Essa compreensão tornou-se possível por meio da investigação de múltiplos mecanismos produzidos no interior da empresa, decorrente das inovações gestoriais.

Num segundo momento, as análises convergem especificamente para o cotidiano escolar no sentido de compreender as atuais formas de construção dos nexos entre o setor produtivo e o escolar, por intermédio da transposição do discurso e ações próprias da racionalidade empresarial para o campo da educação, captando a apreensão ou não da lógica empresarial pelos sujeitos da educação. Assim, investigo como as novas práticas de gestão desenvolvidas por unidades do *Estado Amplo*, neste caso, o Grupo ALGAR, se estruturam para garantir sua legitimidade também por meio de alianças com a esfera escolar, dentre outras formas. À luz dessas novas práticas, abordo – a partir de documentos oficiais e do discurso presente nas fontes orais – as formas de sua vinculação com a instituição escolar como possibilidades de produção sistemática de novas subjetividades do (futuro) trabalhador em consonância com o novo modelo de acumulação capitalista. Nesse ponto, uma interlocução com a abordagem foucaultiana, no que tange especificamente aos dispositivos disciplinares estudados pelo autor, tornou-se uma mediação necessária para a compreensão de como são construídas as regularidades dos mecanismos de poder para organizar e produzir subordinação.

A referência à perspectiva marxiana por sua vez, a qual é prevaiente e também permeia as discussões no decorrer do trabalho, tem raízes principalmente na minha inserção na militância em movimentos sociais e posteriormente na minha vida acadêmica. Essas opções de referencial de análise me possibilitaram uma atitude interdisciplinar, não no sentido de uma junção de conceitos e categorias originárias de diferentes ciências ou áreas de estudo, mas no esforço de mobilizá-las de forma complementar para a compreensão do fenômeno estudado.

Bernardo chama a atenção que “(...) ao leitor não basta saber ler, é indispensável saber imaginar. Um livro apenas poderá ter conseqüências criativas quando os leitores enquadrarem dados fenômenos em modelos teóricos que o autor concebera por referência a fatos de outro tipo (1991:370). Assim, as categorias ou noções difusas no decorrer da pesquisa não foram utilizadas de forma ortodoxa ou tratadas com extrema rigidez, mas como possibilidades de interlocução com as questões que a realidade acenava. Tais noções foram gradativamente depuradas e correlacionadas com os dados empíricos sem que houvesse um emolduramento dos dados coletados com conceitos, noções e categorias pré-estabelecidas ou vice-versa. Nesse sentido, é oportuna a afirmação de Foucault (1988): “a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática: ela é uma prática. Mas local e regional (...) não totalizadora. Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso. Luta não para uma ‘tomada de consciência’ (...), mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda para esclarecê-los. Uma “teoria’ é o sistema regional desta luta” (p.71).

Esta investigação não partiu de hipóteses formuladas *a priori* sobre o tema em estudo, mas é decorrente de inquietações e indagações provocadas por minha trajetória profissional e acadêmica e pelo contato com o discurso e as proposições do empresariado que tem sido veiculado nos mais diferentes espaços, desde os meios de comunicação de massa, passando pelo *chão de fábrica*, pelas centrais sindicais e pelas instituições escolares. O aprofundamento na análise do tema, entretanto, leva-me a inferir que, as narrativas de disseminação do *ethos* empresarial e da imagem da empresa na escola, mediante os valores que ela representa e das novas expressões de socialização cultural do universo mercantil, são veiculadas por representações impressas no “currículo oculto” imbricado no currículo formal por meio de pelo menos quatro mecanismos:

- a meritocracia como fator determinante de inclusão e exclusão mediante uma lógica pautada no *darwinismo social*;

- a disciplinarização enquanto perspectiva de subsunção às exigências de produtividade;
- a premiação como propulsora do progresso pessoal e da regulação moral;
- a legitimação da empresa no imaginário social.

Tais inferências me conduzem a reafirmar, no decorrer do trabalho: a dimensão historicamente política da educação; a educação escolar enquanto recurso na construção de identidades sociais; a relação entre os processos educacionais e as relações de poder; o currículo escolar enquanto um artefato cultural produtor e disseminador de saberes e poderes presentes nas relações de classe e materializadas nas práticas da empresa na escola. Todavia, não pretendo aqui adotar uma visão maniqueísta e colocar a escola como vítima que recebe a nociva intervenção da empresa em seu cotidiano. Tampouco a considero estática e sem poder de reação e transgressão frente a esses mecanismos, ao contrário, localizo os princípios que buscam orientar o Projeto Pedagógico da Escola e que divergem da política da empresa.

Vale ainda ressaltar que este trabalho não tem a pretensão de prescrever metas, ou elaborar receituários, fórmulas, guias de ação para a escola pública. Antes, proponho pensar o estado atual da escola pública e algumas políticas que primam por sua despublicização, a fim de que, a partir desse quadro, seja possível pensarmos na dinâmica de intervenção. Conhecer essa realidade, as peculiaridades de seus mecanismos, é condição *sine qua non* para provocar rupturas ou alterações nela. Como Sacristán (2000), também acredito que nos interessa saber o que governa o presente para intervirmos nesse governo. Assim, é importante resgatar o presente real para que as imagens que elaboremos sirvam para nos refletir. “Isto é o aspecto importante do trabalho intelectual: pretender alcançar a capacidade reflexiva de ver onde estamos e para onde nos leva o que estamos fazendo, para não cair no escapismo e distrair-se numa prospectiva que não é possível no mundo indeterminado” (p.39).

Dos procedimentos metodológicos

Optei por analisar os princípios, as práticas e o discurso veiculado no interior do Grupo ABC ALGAR, por meio da investigação do material oficial por ele produzido. A empresa CTBC foi definida como foco de análise pelos seguintes motivos:

- É uma empresa de Telecomunicações de capital privado que deu origem a uma das maiores potências econômicas do Estado de Minas Gerais – o Grupo ABC ALGAR;

- É uma empresa que tem se mantido economicamente estável ao longo de décadas;
- É uma empresa que implementou um projeto de parceria com a educação escolar desenvolvendo ações em escolas da rede pública de ensino;
- É uma empresa atuante, que assume liderança no desenvolvimento de ações atinentes à educação escolar e tem representantes no Conselho de Educação, inclusive um deles ocupa o cargo de Presidente do referido Conselho.

A escolha da empresa CTBC deve-se ainda à dimensão que ela adquire no imaginário social da região, como sinônimo de progresso, e pela forma como tem direcionado a *Revolução organizacional* para criar um *modelo administrativo próprio* que influencia formas de gestão em outras empresas. A CTBC pretende ocupar uma “*posição de vanguarda nos cenários nacional e internacional*” (Revista Talentos Humanos, p.6).

O estudo sobre a *Revolução Organizacional* instaurada no Grupo ABC ALGAR, em especial na empresa CTBC, e sua participação na esfera escolar poderá contribuir para pensar a escola de forma relacional em suas conexões com a prática social mais ampla, para a produção do sujeito no movimento atual do capital.

Diante do exposto, os seguintes eixos temáticos constituíram-se em objetivos a serem explorados na coleta dos dados empíricos:

1. A reconceitualização de vocábulos, a mudança de discurso e a produção de novas estratégias para a gestão das relações de trabalho, bem como a produção de uma nova imagem de trabalhador no interior da empresa;
2. A produção dos mecanismos de intervenção do setor empresarial na gestão da escola pública; o significado da educação escolar para o setor e as condições e os interesses do poder público e das organizações educacionais nesse processo;
3. A produção de um novo perfil de trabalhador no interior do *Estado Amplo* por meio das proposições de alguns organismos internacionais dos setores governamental, empresarial e sindical e suas expressões na esfera escolar;
4. A percepção dos agentes da escola do estreitamento da relação entre empresas e escolas;
5. A constituição, os princípios, os objetivos e as linhas de ação do Conselho Municipal de Educação (CME) e do Conselho de Educação filiado à FIEMG (CEF);
6. As manifestações da cultura empresarial veiculadas no currículo oculto da escola;

7. As mediações construídas pela dinâmica escolar como possibilidades de um novo *ethos* para a educação pública.

Para o desenvolvimento geral da pesquisa, optei por quatro procedimentos básicos: a pesquisa documental, a análise de discurso⁵, entrevistas e a pesquisa bibliográfica. Embora tais procedimentos tenham suas especificidades, seu desenvolvimento ocorreu de forma indissociada.

A pesquisa documental e a análise de discurso foram efetivadas a partir da produção da Diretoria de Talentos Humanos e da Assessoria de Comunicação do Grupo ABC ALGAR. Constituem-se em objetos de pesquisas as práticas de gestão e fontes iconográficas, tais como a *Revista Perfil – Grupo Algar* (1990 a 1998); *Revista Teleco* (1990 a 1998); *Relatório Anual da Empresa* (1997 a 2000) e *Relatório Anual do Grupo Algar* (1997 a 2000). Algumas publicações foram obtidas no SINTTEL, com sede em Uberlândia e em Belo Horizonte, outras no setor de marketing da empresa e ainda por meio de funcionários e ex-funcionários da empresa. Os relatórios anuais foram obtidos mediante pesquisa nos *sites* da empresa e do Grupo.

Assume aqui fundamental importância a publicação *Empresa-Rede: uma nova forma de gestão*, pelo fato de tal material traduzir as premissas da *Filosofia da Empresa*. Trata-se de um *Manual explicativo da Filosofia Empresa-Rede*, elaborado pela Diretoria de Talentos Humanos do Grupo ABC ALGAR – 2ª edição em 1994, com tiragem de 2.000 exemplares nessa edição – foi publicado pela Editora ABC Propaganda S/A, componente do grupo em questão. O livro foi produzido para uso exclusivo dos trabalhadores do Grupo ABC ALGAR, e condensa os princípios e valores da *Filosofia da Empresa*. Nele aparecem figuras, cartuns, slogans, metáforas e rimas simples, de modo a utilizar uma “*linguagem figurativa, simples e descontraída, como forma de atingir todos os diferentes níveis de compreensão dos nossos associados*” (Penha, 1994:10). O trabalhador, quando ingressa no Grupo, recebe um exemplar no dia da efetivação de seu contrato de trabalho.

A atuação dessa empresa na educação regular, em suas diferentes ações, será analisada por meio dos seguintes materiais: Relatórios elaborados por alunos, professores e diretores da

⁵ Não pretendo fazer uma análise de discurso pautando-me na lingüística. O foco está muito mais no conteúdo da linguagem. Assim, a perspectiva adotada vai ao encontro das considerações feitas por Giroux (1995) quanto a abordagem dos Estudos Culturais pela qual a linguagem é estudada não como um dispositivo técnico e expressivo, mas como uma prática histórica e contingente, envolvida na produção, organização e circulação de textos e poderes institucionais.

“escola parceira”; redações dos alunos; documentários em vídeos, fotos e matérias jornalísticas; documentos institucionais da “escola parceira”; cartilhas e outras produções da FIEMG que orientam a criação do Conselho de Educação; materiais produzidos pelo Conselho de Educação local filiado à FIEMG; Lei de criação do Conselho Municipal de Educação etc.

Além disso, para efeito de fundamentação das conexões entre essa prática regional e as proposições mais gerais do *Estado Amplo*, serão analisados documentos produzidos pelas seguintes instâncias: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG); Conferência Mundial de Educação para Todos; Plano Decenal de Educação; Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe (CEPAL); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Confederação Nacional da Indústria (CNI); Instituto Euvaldo Lodi (IEL); Instituto Herbert Levy (IHL); Central Única dos Trabalhadores (CUT) e Força Sindical, bem como matérias publicadas em periódicos da imprensa.

O recurso utilizado para apreensão de dados a partir das fontes orais foi a entrevista semi-estruturada com a utilização do gravador. Para tanto, elaborei roteiros, tendo em vista a exploração dos depoentes sobre os assuntos que compõem os eixos temáticos, já mencionados. As entrevistas foram realizadas a partir das necessidades originadas pela dinâmica do encaminhamento do trabalho e contaram com a participação dos seguintes profissionais:

- Representantes dos profissionais da educação que atuaram no processo de criação do Conselho Municipal de Educação;
- Vereadores da Câmara Municipal de Uberlândia que atuaram no processo de criação do Conselho Municipal de Educação;
- Profissionais que atuam no Conselho de Educação filiado à FIEMG (representantes do setor empresarial e do setor escolar);
- Profissionais responsáveis pelo Programa de Parceria entre Empresa e Escola que atuam na FIEMG e na Superintendência Regional de Ensino;
- Profissionais da educação (Diretora escolar e professores) e alunos que participaram do Programa de Parceria entre Empresa e Escola na unidade escolar;
- Representantes da Diretoria do Sindicato dos Trabalhadores em Telecomunicações (Diretoria Estadual – Belo Horizonte e Diretoria Regional – sede em Uberlândia);
- Representante do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino – Sind-UTE (Uberlândia).

Para compreensão e aprofundamento desta questão específica e local, tornou-se necessário recorrer à temática “Educação e Trabalho” como suporte norteador das discussões. Esse tema já foi bastante debatido em décadas recentes, tanto por pesquisadores da educação, quanto por pesquisadores voltados para outras ciências, tais como: Sociologia, Economia, História etc.

Contudo, diante da reorganização das relações de trabalho decorrente das modificações na economia capitalista, houve, na década de 90, uma intensificação significativa da produção de pesquisas que abordam o tema em questão. Há nessa produção, entre outros, dois focos de análises que, com posturas teórico-metodológicas antagônicas, se sobressaem: de um lado, representantes do pensamento empresarial com uma perspectiva pragmática de educação, e, de outro, os filiados à teoria marxista nas suas diferentes correntes. Em ambas posições, estão presentes o discurso da valorização da educação escolar como elemento fundamental para o exercício da cidadania, e a crença no trabalho como princípio educativo; mas são destoantes no *como, porque e quando* isso ocorre.

Essa divergência, por si só, justifica a necessidade de investigar a questão e de evidenciar os princípios que norteiam tais posições; noutras palavras, a necessidade de distinguir os sentidos que demarcam as diferentes concepções de escola, cidadania e desenvolvimento econômico. Enfocarei neste trabalho, prioritariamente, a posição dos representantes do setor empresarial, por três motivações básicas: por entender que se torna premente a compreensão dos múltiplos mecanismos que tal segmento tem produzido, a fim de intervir na educação escolar; por constatar que ainda é restrito o campo de investigação do movimento da empresa em direção à escola; e, especialmente, porque o estado de Minas Gerais desenvolve ações reveladoras da política de educação do setor empresarial para a educação escolar. Embora alguns trabalhos tenham pontos de identificação com meu objeto de pesquisa, não encontrei algum que adotasse o mesmo enfoque por mim proposto. Assim, acredito na importância desta investigação como possibilidade de ampliar a compreensão dos mecanismos que o empresariado tem construído para agir no ensino formal, por meio das dimensões discursivas de exortação à escolarização e seus programas de ação, e de revelar aos profissionais da educação a relevância e a necessidade de se posicionarem sobre o assunto.

Esse debate está presente no meio acadêmico, com posições notadamente divergentes em vários pontos. Um dos mais debatidos diz respeito às mudanças organizacionais, inovações tecnológicas e demandas por recursos humanos, que remetem à análise da educação escolar voltada para a qualificação profissional. No entanto, na bibliografia estudada, essas questões

são analisadas de maneira circunscrita fundamentalmente ao âmbito da empresa ou ao âmbito da escola. Ainda é lacunar o campo de estudos da relação entre a empresa e a escola a partir de uma abordagem empírica.

Compreender como se constrói a conexão entre o espaço empresarial – representado pela CTBC – e o espaço escolar é o ponto de partida desta pesquisa. É intenção deste trabalho abordar a dinâmica empresarial para além de seu caráter interno, situando suas inter-relações com a educação escolar e, em específico, explicitando as proposições do empresariado nos debates e ações educativas em Uberlândia. Embora o trabalho tenha como objeto de investigação o particular e o local, creio que a análise desenvolvida possibilitará contribuir para uma melhor compreensão do processo de construção dessa relação num universo mais amplo.

Acredito que a construção dos nexos desenvolvidos entre a empresa e o espaço escolar não seja decorrência de uma “conspiração maquiavélica” da burguesia contra a escola pública; isso porque existe também um acordo realizado com agentes educacionais e mediado por mútuos interesses. Todavia, parto do pressuposto de que existe um interesse determinado por parte do capital para a produção de um novo perfil de trabalhador economicamente desejável, que se materializa, dentre outras formas, por meio da atuação do empresariado na educação pública regular. Os tradicionais cursos e ações para qualificação do trabalhador, embora continuem tendo espaço garantido, têm sido considerados insuficientes para assegurar aos trabalhadores características para atuarem sob a orientação da nova dinâmica gestorial. Assim, a escola pública regular constitui-se um espaço almejado pelo empresariado para nele desenvolver suas proposições acerca da formação do trabalhador. O investimento desse segmento volta-se prioritariamente para a educação básica, esperando um retorno a médio e longo prazo; concomitantemente, desencadeia múltiplas ações com resultados mais imediatos para a gestão das relações de trabalho, conforme veremos no decorrer das discussões desenvolvidas neste trabalho.

No primeiro capítulo, intitulado “A constituição de um Grupo empresarial: suas origens e funcionamento”, remonto à gênese do Grupo empresarial e seu processo de constituição em relação à disciplinarização do espaço urbano local a partir da idéia de modernização, ordem e progresso, conforme retrata a historiografia oficial, mediante a representação ufanista deste espaço. Assim, procuro estabelecer relação entre a dinâmica interna da empresa e a estrutura de poder existente no *locus* em que está inserida.

As formulações de Bernado desempenham nesse capítulo fundamental importância para a análise que faço do processo de transição do Grupo – de uma estrutura familiar para uma estrutura profissional –, ao situar a classe dos gestores no atual movimento de valorização do capital mediante as novas configurações das *Condições Gerais de Produção*.

Com a intenção de desnaturalizar a suposta inevitabilidade da hegemonia capitalista, abordando-a enquanto constructo social, o segundo capítulo, com o título “A reestruturação produtiva e suas expressões no mundo do trabalho”, dedica-se a uma abordagem do neoliberalismo e do processo paralelo de reestruturação produtiva como decorrente da acumulação do capital; pretende ainda situar o leitor na gênese do processo de reorganização gestorial desencadeada pela empresa em estudo e seu posterior alcance na educação escolar, pois o neoliberalismo formula uma promessa de qualidade para a escola pública que deriva desta lógica mercantil. Assim, recorro às formulações de Harvey sobre a acumulação flexível e de Coriat sobre o “modelo japonês”, buscando estabelecer relação entre essas inovações gestórias e aquelas que se efetivam no atual contexto brasileiro. Tal relação é estabelecida a partir de um amplo levantamento de trabalhos de pesquisadores da área de sociologia do trabalho, sobretudo aqueles que analisam os efeitos dos novos paradigmas gestoriais na realidade brasileira.

Tendo como referência esta conjuntura de processos produtivos reestruturados, o terceiro capítulo, intitulado “As atuais dinâmicas organizacionais: novos dispositivos, novas subjetividades”, analisa os efeitos das modernas formas de gestão no cotidiano da empresa. Para tanto, investigo na empresa a produção de uma imagem nova de trabalhador, a qual tem sido construída no seu interior a partir de dispositivos como a reconceitualização da linguagem; a *Missão* da empresa; a cultura do comprometimento; a atual configuração do sindicato e sua relação com os gestores da empresa; o processo de premiação por resultados e flexibilização de horários; a implementação do diagnóstico de clima organizacional; o Plano Estratégico; as ações de caráter compensatório, assistencial, afetivo e formativo. Diante desse quadro ficaram explícitas as múltiplas formas que as novas práticas gerenciais têm produzido para a qualificação ou *treinamento* do trabalhador mediante o processo de *reeducação dos talentos humanos* no âmbito interno da empresa. Entretanto, a preocupação dos gestores com a qualificação do trabalhador transcende os muros da empresa e tem um alcance sistemático na educação regular por meio de várias proposições para a educação pública.

Tais proposições estão em sintonia com um movimento mais amplo das esferas constituintes do *Estado Amplo*, as quais acreditam que as habilidades exigidas pelo novo

contexto globalizado são formadas sobretudo via educação escolar. Assim, o quarto capítulo, cujo título é “A participação dos gestores do Estado Amplo na educação escolar” se dedica a investigação das proposições e dos discursos – produzidos durante a década de 90 – de diferentes segmentos do tecido social (os organismos internacionais, governamentais e empresariais, além das centrais sindicais e de instrumentos da mídia), e a compreensão dos processos pelos quais tem ocorrido o restabelecimento da teoria do capital humano por esses segmentos, que o fazem a fim de justificar suas investidas na educação escolar. Esse processo vai ao encontro de um deslocamento, supostamente benéfico, das responsabilidades do Estado, de prover a educação escolar enquanto um bem público, para outras instituições assumirem tal “empreendimento”. Tal aspecto contribui para fortalecer o processo de arrefecimento do *Estado Restrito* e de ascensão do *Estado Amplo* e consolida as bases operacionais para a inserção do setor empresarial na dinâmica da escola pública.

Assim, o capítulo quinto, “A educação escolar sob o ângulo do novo *ethos* empresarial: o caráter privado de fóruns da educação pública” analisa a participação direta do empresariado em algumas ações da educação regular na década de 90. Para tanto, resgata elementos da reforma educacional mineira em seus aspectos mais amplos e os decorrentes programas que propiciam a instauração da lógica privatista na educação pública. Em específico, tomo como objeto de análise a realização do Projeto de Parceria entre Empresa e Escola e a implementação de um Conselho de Educação filiado à FIEMG no cenário uberlandense.

Paralela a essa discussão, revisito a trajetória dos Conselhos de educação pública na legislação educacional brasileira e abordo o processo de criação do Conselho Municipal de Educação (Legitimado pela nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.034/96) no município em questão. Ao resgatar os processos de constituição do Conselho de Educação filiado à FIEMG e do Conselho Municipal de Educação, enfoco as negociações internas em cada um dos espaços, seus pontos convergentes e divergentes, a distância entre os dois fóruns e suas propostas de atuação, a composição e suas concepções de cidadania e de desenvolvimento.

Por fim, o último capítulo, “A Pedagogia da Habituação”, examina, com base em um estudo empírico realizado em uma escola da rede estadual de ensino, as formas como são veiculados no currículo oculto dispositivos que visam a produção de novas subjetividades para os estudantes, mediante práticas da empresa visam a regulação comportamental e cultural, de forma a habituá-los à lógica hegemônica neste novo período de acumulação, e a produção do trabalhador economicamente desejável.

Todavia, tentando romper com a pretensão dos intelectuais de dizer a verdade àqueles que ainda não a viram e em nome daqueles que não podem dizê-la (Foucault, 1988:70), mais do que apresentar supostas medidas ou categorizar possíveis soluções para a reafirmação do caráter público e democrático da escola, o texto, sobretudo na última seção, registra as vozes dos próprios agentes educacionais envolvidos diretamente no processo e destaca algumas formas de como eles pensam e como se organizam em contraposição à filosofia do individualismo presente na nova dinâmica de construção do *homo economicus*. Acredito, como Foucault, que “o papel do intelectual não mais é o de se colocar ‘um pouco na frente ou um pouco de lado’ para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso (p.71).

CAPÍTULO I

A CONSTITUIÇÃO DE UM GRUPO EMPRESARIAL: SUAS ORIGENS, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

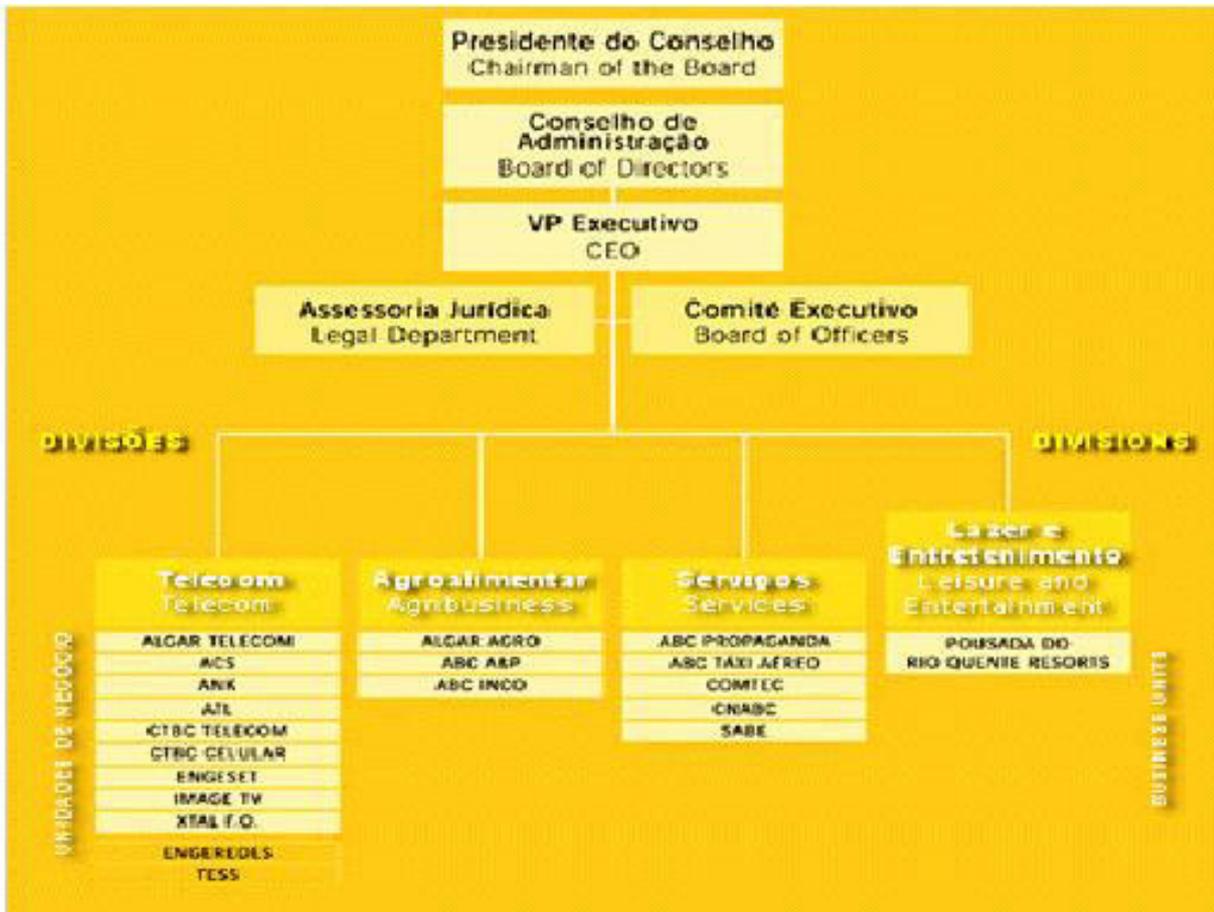
A CONSTITUIÇÃO DE UM GRUPO EMPRESARIAL: SUAS ORIGENS, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

A empresa de telefonia CTBC é fundadora e componente do grupo ABC ALGAR⁶, que hoje ocupa o lugar de um dos maiores conglomerados privados nacionais⁷. O referido Grupo é formado por 23 empresas operativas, agrupadas em três setores: Setor de Tecnologia e Informação, Setor Agroalimentar e Setor de Apoio. O primeiro reúne as empresas de telecomunicações, informática, tecnologia e informação. O Setor Agroalimentar agrupa as empresas que atuam na área de *agribusiness* e o Setor de Apoio congrega as empresas de transporte aéreo, turismo e lazer, propaganda e comunicação, gráfica, jornal e consórcio. As empresas têm gestão e controle integrados, que são realizados pelo acompanhamento trimestral de orçamento. Cada unidade está ligada a um sistema de rede comandada pela *holding* operativa Algar SA Empreendimentos e Participações⁸. A administração baseada no sistema de Empresa Rede funciona como se cada área fosse uma micro-empresa auto gerenciada. Entre as principais empresas do Grupo está a CTBC Telecom (Cia. de Telecomunicações do Brasil Central), com atuação nos estados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso do Sul, e a ATL (Algar Telecom Leste), operadora de telefonia celular da Banda B, nos estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo.

⁶. ALGAR se refere às iniciais do patriarca do grupo: **Alexandrino Garcia**. Conforme será explicitado posteriormente Alexandrino Garcia assumiu a presidência da CTBC em 1954. O serviço de telefonia já existia em Uberlândia, desde 1910, sob a tutela de Cormindo Coelho e, de 1919 até 1954 teve como proprietário Tito Teixeira.

⁷. De acordo com a Revista FAMÍLIA ABC (1983), o grupo ocupa o 4º lugar na receita fiscal do Estado de Minas Gerais e está entre os 50 grupos privados mais ricos do País. Em 1998 seu faturamento foi aproximadamente US\$ 1,04 bilhão. Fonte: < www.algar.com >. (Acesso em outubro de 1999).

⁸. Cf. < www.ctbctelecom.com.br >. (Acesso em agosto/2000).



De acordo com a empresa, dentro desse estilo de Empresa-Rede, a CTBC Telecom busca a capacitação de seus profissionais, chamados internamente de talentos humanos ou associados. Eles são incentivados a desenvolver o melhor de suas habilidades e a alcançar suas metas mediante uma política de prêmios por resultado. Assim, a empresa investe em treinamentos técnicos, operacionais e comportamentais, além de incentivar a melhoria do nível de escolaridade dos *associados*, por meio de bolsas de estudos – correspondente a 50% da mensalidade – para cursos superiores e de especialização. Executivos das diversas áreas da empresa também fazem atualizações constantes no Brasil e no exterior e participam de *Tours Tecnológicos* – visitas a empresas líderes de mercado que desenvolvem tecnologia de ponta no setor de tecnologia da informação. Segundo a empresa, os demais associados – atendentes, consultores e pessoal do setor administrativo – também participam anualmente de *Tours*

Mercadológicos no Brasil e no exterior. A CTBC Telecom se autodenomina uma empresa de aprendizado ou *learning organization*⁹.

A CTBC Telecom assumiu uma perspectiva gerencial baseada na Gerência da Qualidade Total e, em 1996, recebeu a certificação da ISO 9002 conferida pelo BVQI – *Bureau Veritas Quality Internacional*. É a primeira operadora de telecomunicações da América Latina a receber um certificado desta natureza na área de atendimento ao cliente e operação de sistemas¹⁰. Três anos após a conquista do primeiro certificado, em 1999 a empresa recebeu a re-certificação ISO 9002 na área de atendimento ao cliente e também o prêmio *Link de Excelência em Serviços de Telecomunicações* de melhor empresa nas categorias Locação de Circuitos Digitais e 0800 – Operadoras de Porte Médio. De acordo com o discurso oficial da empresa, disponibilizado em seu *site* “isso representa uma empresa administrada por processos, que são devidamente acompanhados por uma área altamente profissional, que faz todo o gerenciamento e acompanhamento dos mesmos”. Afirma ainda que “o índice de satisfação dos clientes chega a 84,2%, o que é considerado acima da média do mercado, mas abaixo da satisfação total, objetivo perseguido pela empresa”.

A empresa é hoje considerada de ponta, visto seu nível de desenvolvimento tecnológico e gestorial. Além da incrementação na área de atendimento ao cliente, como o sistema de auto-atendimento e disponibilização de serviços via internet “voltados para clientes externos, internos e públicos estratégicos”, a empresa tem investido em novas tecnologias por meio de uma equipe de prospecção e inovação tecnológica, que trabalha de forma integrada com o mercado e voltada para o atendimento das necessidades dos clientes, conforme garante a empresa. Exemplos da incrementação gerencial implementada na empresa é o sistema *Datawarehouse* cujo objetivo é a construção de um sistema de informações gerenciais, modular e incremental, que fornece resultados imediatos para a gestão dos negócios e apoio à decisão; o sistema *Database Marketing* que visa atuar na fidelização dos clientes, mediante disponibilização de ferramentas de análise, descoberta de oportunidades de negócios, gerenciamento de campanhas promocionais etc; *A Gerência de Rede* que tem a função de gerenciar todo o cadastramento dos elementos de rede telefônica, pares metálicos, fibras ópticas em ambientes gráfico e alfa-numérico. Todo projeto passa a ser administrado pela

⁹. Idem.

¹⁰. Idem.

Gerência de Rede, tornando desnecessária a utilização de plantas em papel e facilitando as implementações da rede telefônica e suas manutenções.

Um outro projeto desenvolvido em 1999, e que entrou em operação em 2000, é a utilização da tecnologia das redes de TV a cabo para a oferta de serviço de telecomunicações. Segundo dados da empresa, a CTBC Telecom é a primeira operadora do Brasil a utilizar essa tecnologia e uma das poucas empresas do mundo a desenvolver este tipo de compartilhamento de rede comercialmente. A empresa também realizou testes para a utilização da WLL (Wireless Local Looping) para o atendimento a regiões rurais e afirma que já possui domínio suficiente dessa tecnologia para explorar essa rede, assim que a legislação permitir. WWL e "Cable Telephony" são tecnologias que permitem o atendimento rápido a uma localidade sem a necessidade da construção de uma rede convencional, o que agiliza o processo de instalação de linhas telefônicas.

Em 1999, a CTBC Telecom lançou o Internet Plus, primeiro serviço de acesso à Internet em alta velocidade, através do uso de modems ADSL, os quais permitem a utilização simultânea da linha telefônica e da rede mundial de computadores. Em Uberlândia, o serviço também foi disponibilizado com acesso via TV a cabo, tecnologia conhecida como "cable modem".

A empresa também foi pioneira no país com o lançamento do Fone Med, um serviço que permite o acompanhamento de doenças à distância (problemas cardíacos, respiratórios e gravidez de alto risco), mediante transmissão de exames pelo telefone. O paciente faz seu próprio exame que é transmitido para uma central de atendimento e posteriormente para o médico. Em 1999, também foi realizada a primeira transmissão de uma cirurgia cardíaca em alta velocidade, através da Internet 2, utilizada em centros de pesquisa para transmissão de grande quantidade de dados, som e imagem em altíssima velocidade. Uma cirurgia realizada em Uberlândia, com a presença do cirurgião Dr. Adib Jatene, foi transmitida para um grupo de médicos em Ribeirão Preto, numa iniciativa inédita no país.

A área de atuação da CTBC Telecom estende-se por 102 mil km², abrangendo mais de 300 localidades, em quatro Estados brasileiros – Minas Gerais, São Paulo, Goiás e Mato Grosso do Sul –, com mais de meio milhão de terminais (fixos e celulares) em serviço.



Fonte: www.ctbctelecom.com.br

1.1. O processo de transição organizacional da empresa

De acordo com a Revista TELECO, é possível perceber que, na década de 80, o grupo mantinha uma organização mais diversificada e possuía como pilares de empreendimento três setores básicos: ABC INVEST, ABC EMPAR e CTBC. Tais setores compreendiam desde rede de hotéis, consórcios e agricultura até a propriedade de emissora de televisão, rádio, jornal e o setor das telecomunicações – no caso, a CTBC, única empresa privada de telecomunicações do Brasil naquele momento. O grupo pautava-se então numa administração de caráter familiar, como é possível constatar pelo depoimento do presidente do Grupo, Luiz Alberto Garcia, ao afirmar que: “À frente da Associação Comercial, papai assumiu esse serviço [de telefonia] junto com outros companheiros e ele tinha uma mente bem definida sobre o que ele queria e ele achava que eu estudando Engenharia seria normal eu vir trabalhar ali”¹¹ (Apud Andrade, 1993: 139).

¹¹. Em todas as citações será mantida a redação original.

Quanto à participação de seu irmão, afirma que embora não participasse inicialmente da CTBC, ficando apenas no setor de veículos, mais tarde fora trabalhar na empresa com ele e o patriarca do Grupo, Alexandrino Garcia. Entretanto, essa participação durou pouco tempo, “porque meu irmão entrou em processo de doença e levou dois anos para falecer e nesses dois anos papai foi se reintegrando novamente¹², e à medida em que ele ia se reintegrando, ele ia deixando de tomar os remédios. Quando meu irmão faleceu, ele já não tomava remédio nenhum. A doença dele era ânsia de negócio, de estar na ativa. (...) Com o falecimento de meu irmão, nós tivemos que trazer um funcionário nosso de Ribeirão Preto pra ocupar a direção financeira (...) (Idem). Também o ingresso deste funcionário na administração denota uma característica familiar pois, “o envolvimento com o Sr. Wilson, além do caráter profissional tinha o caráter afetivo. Era como se fosse parte da ‘família’ e isso caracteriza toda uma estrutura de empresa familiar. Aliás ele tinha um contra-parentesco também, pois, embora de longe, ele era contra-parente da minha esposa. Tinha esse agravante também. O negócio não ficava só no seio da companhia e ia para o seio familiar também (Idem)

A estrutura de empresa familiar também é identificada na fala de ex-funcionários¹³:

A capacidade de organização e administração não eram as principais características para um parente ocupar cargos na empresa. Era considerado o respeito, a fidelidade e docilidade ao avô (Alexandrino), ao tio (Luiz Alberto), a partir daí ingressavam juntamente, com um funcionário capacitado para aprender o trabalho, logo que aprendiam passavam a exercer o cargo de chefia. Outros eram preparados em escolas fora do país (administração/economia/engenharia), além de fazerem estágios em empresas internacionais para retornarem com conhecimentos básicos para exercer o cargo de direção. Na diretoria, só tive conhecimentos de duas pessoas que não pertenciam à família, mas gozando de total prestígio e poder, Sr. Wilson e Dona Lise (Apud Simonini, 1994:114).

¹². Quanto ao afastamento do patriarca do Grupo, o atual Presidente afirma que: “Aconteceu um outro fato muito importante, isso eu estou falando de mais de quinze anos atrás, um médico aqui de Uberlândia disse assim: vocês tomem muito cuidado com seu pai que ele já está tendo sintomas de esclerose. Meu irmão me chamou e disse: nós temos de botar o papai prá fora porque o médico me deu essa informação e ele pode, numa hora aí, fazer qualquer coisa que possa prejudicar os negócios. Assim, nós começamos a montar um esquema pra botar o papai pra fora. Papai, extremamente inteligente, percebeu aquilo. Então duas coisas ele poderia fazer: ou nos botar pra fora e ficar sozinho, ou ele se retirar. Foi quando ele preferiu se retirar e foi se retirando aos poucos. Interessante que à medida em que ele foi se retirando ele ia aumentando a dose dos remédios que ele tomava (...) Aí, meu irmão e eu passamos a tomar conta dos negócios” (In Andrade, 1993:139).

¹³. Os referidos depoimentos constam do trabalho de Gizelda Costa da Silva Simonini (1994), *Telefonia: Relação Empresa e Cidade – 1954-1980*. Com o olhar de historiadora, a autora investiga a trajetória da CTBC e sua relação com a cidade de Uberlândia. Diferente de Simonini, meu enfoque central é a implementação da *Revolução Organizacional* na dinâmica interna da CTBC e do Grupo ALGAR e os impactos para a educação pública no município de Uberlândia-MG, na década de 90.

Não obstante, a partir do final da década de 80 a administração do grupo tomou novos rumos devido à perda de lucros. A empresa mudou seu perfil e sua dinâmica interna provocando rupturas com a estrutura familiar como ilustra a Revista Exame:

Em sua época de fastígio, o grupo chegou a controlar 54 empresas em setores diversos como telefonia, eletrônica, informática, agroindústria e construção civil. A corrida terminou em 1988 – contra a parede. Depois de perder 40 milhões de dólares e quase ir à lona, Garcia deixou de lado os modos mineiros e ‘chutou o balde’. Afastou parentes do comando, vendeu e fundiu empresas, encolheu de 13.200 para 6.000 o contingente de empregados. Ao cabo de três anos de reestruturação, o grupo ALGAR está mais esguio e exibe um lucro de 10,6 milhões de dólares, colhido em 1991 (1992:44).

Na nova fase, marcada por uma *organização profissional*, a presidência do grupo ficou ainda com o filho de Alexandrino Garcia, Luiz Alberto Garcia, mas a vice-presidência ficou com o italiano Mário Grossi, o principal responsável pelas mudanças gestoriais do grupo. De acordo com o Presidente do Grupo, Luiz Alberto Garcia, com a retirada do Sr. Wilson e do patriarca do Grupo, Sr. Alexandrino Garcia, o grau de endividamento do grupo foi crescendo com proporções bastante preocupantes, e o senhor Grossi foi convidado a reverter esse processo:

Nós conhecemos o Mário quando compramos a Bull e ele foi o negociador por parte da Bull francesa. Nós o conhecíamos naquela ocasião, há mais de dez anos atrás. O Mário, morando em Paris, sendo responsável pela Bull em diversos países da Europa, para vir para o Brasil não era muito fácil. Entre o convite e a vinda dele foram mais de três anos. Ele ficou estudando o grupo antes de vir. (...) Durante esse três anos ele participava das reuniões que nós fazíamos anualmente ele tinha acesso aos relatórios todos que eu fornecia pra ele até que chegou num ponto que eu falei pra ele: Mário eu não dou conta de continuar assim, ou você vem, ou eu vou procurar outro. Eu praticamente dei um xeque-mate nele. Ele falou: eu vou (...) e eu acho que a grande vantagem da vinda do Mário foi que ele veio destituído de qualquer vínculo (...) pra mim foi muito difícil mandar embora funcionários nossos que tinha vinte anos de casa, familiares¹⁴, fechar empresas. Com a visão do Mário, ele me mostrou que não dava mais pra continuar desse jeito, com esses funcionários amigos meus particulares (Apud Andrade, 1993:139-141).

¹⁴ .“O mais difícil pra eu mandar embora, foi um cunhado meu que tinha vinte anos dentro da empresa e virou um caso de família. Mas é preferível criar um caso de família e salvar a empresa e depois consertar a família, porque do contrário você está sujeito a perder a família também. Graças a Deus a minha esposa foi muito compreensiva (...) a saída do meu cunhado foi simplesmente porque ele não se modernizou. Então aquele aspecto assim: faz vinte anos que eu toco a empresa assim. Desse jeito não é válido” (Apud Andrade, 1993:141).

O afastamento do patriarca do Grupo e o ingresso do gestor Mário Grossi são típicos exemplos da tese de Bernardo, ao tratar do processo de declínio dos burgueses, proprietários dos títulos, e da ascensão e fortalecimento dos gestores – conforme abordarei na próxima seção. Embora Bernardo trabalhe com a perspectiva de classes (classe dos gestores e classe dos burgueses), o depoimento do presidente do grupo revela aspectos particularizados e concretos de atuação dessas classes (afinal tais classes não são abstrações). Assim, na concepção de Bernardo, os “burgueses foram suplantados na organização dos processos produtivos, na canalização e orientação dos investimentos, no controle superior do mercado de trabalho, em suma, na esfera global dos aparelhos políticos” (1991: 214).

Parece elucidador o afastamento de Garcia e o ingresso de Grossi para a conclusão a que chega Bernardo ao afirmar que, afastada dos centros de decisão, a classe burguesa fica desprovida de pólos aglutinadores, fragmenta-se, e, conseqüentemente, o seu comportamento torna-se cada vez mais disperso nos conflitos sociais. “Substituídos pelos gestores enquanto representantes do capitalismo associado, os burgueses converteram-se em rentistas”¹⁵ (Idem). Nesta direção, o autor assevera ainda que esta transformação representa uma inferiorização, pois, sendo o processo de trabalho o mecanismo motor de toda a sociedade, quem prevalecer no seu controle deterá a hegemonia. E assim conclui que declinou a parte de mais-valia de que a burguesia se apropria, pois os gestores, a partir do momento em que encabeçam os capitalistas na luta de classes e decidem qual a porção de mais-valia reinvestida, passam a dominar os centros vitais, e, depois, a globalidade do organismo econômico. Define, pois, “qual a porção destinada ao consumo pessoal dos gestores e qual a concedida aos burgueses que, detentores exclusivamente de ações ou de capital depositado individualmente no banco, apenas recebem uma parte menor e estagnante dos lucros, sob a forma de dividendos ou de juros” (1991: 214).

Depreende-se, pois, que o gerenciamento é o elemento primordial no atual contexto mundial, quando a tecnocracia e a racionalidade instrumental assumem o nível do fetiche. A reestruturação da esfera produtiva exige como nunca uma precisão na atuação dos gestores e esse fator impõe novas práticas no interior das empresas. Assim, a análise da prática desta classe torna-se fundamental para uma melhor compreensão do movimento do capital e dos novos contornos hoje delineados no interior do sistema produtivo, suas expressões na empresa

¹⁵. Aquele que vive de rendimentos sem ter qualquer papel ativo a organização da economia (Bernardo, 1991:214).

em estudo e seu alcance na educação regular. As formulações de João Bernardo trazem importantes contribuições para esta discussão.

1.2. A classe dos gestores no movimento de valorização do capital

Em seu trabalho, *Capital, sindicatos e gestores*, Bernardo analisa, dentre outras questões, a classe dos gestores, enquanto classe capitalista, como a economia de Estado a produziu e a sua importância para a dinâmica do capital. O autor afirma que, nas épocas em que “as empresas estavam, no processo de produção, relativamente isoladas uma das outras, também prevalecia entre os capitalistas de cada uma delas um relativo isolamento mútuo” (1987:54). Bernardo caracteriza esta fase como sendo marcada pela apropriação particularizada do capital mediante o predomínio da burguesia. Isso decorre do fato de o processo global de produção não estar ainda suficientemente integrado. Entretanto, “a partir do momento em que a integração começou a prevalecer sobre o caráter particularizado de cada unidade produtiva, a burguesia declinou e os gestores afirmaram-se como a mais importante classe capitalista” (Idem). Com efeito, o surgimento dos gestores está associado a complexificação do processo de trabalho, na medida em que a propriedade capitalista deixou de ser particularizada e administrada pelo próprio capitalista e passou a ser mais globalizada e administrada pelos gestores.

De acordo com Bernardo, a “propriedade não se restringe hoje ao âmbito de empresas isoladas, passa pelo processo de produção enquanto totalidade, por isso a sua forma é coletiva ao conjunto dos capitalistas e não particularizada por cada um. É na medida em que um gestor participa na organização do processo global de produção que ele é um dos proprietários coletivos do capital” (Idem, ibidem). Assim, embora os gestores não sejam proprietários dos meios de produção eles administram o trabalho realizado pela classe trabalhadora, submetendo-a à disciplina do capital, e participam da propriedade como se esta fosse sua, pois “os mecanismos desse controle constituem a gestão capitalista do processo de trabalho e, por isso, quem participa da gestão, participa do capital – o que é o mesmo que dizer que é um dos proprietários do capital” (Idem, 55).

Obviamente o controle e a disciplinarização de trabalhadores pelos capitalistas, sejam eles proprietários ou gestores da produção, se efetivam por meio de mecanismos criados no setor produtivo para a produção da mais-valia dos trabalhadores. Essa, talvez, seja a grande

razão da existência da classe dos gestores, ou seja, a exploração, como podemos depreender das afirmações de Bernardo:

A estrutura do modelo da mais-valia é a de uma relação social, entendida como movimento de tensão entre dois pólos. Num extremo, temos a submissão da força de trabalho ao capital: o tempo de trabalho incorporado na força de trabalho é a formação e a reprodução desta força de trabalho, mediante o consumo de bens materiais e serviços permitidos pelo montante de remuneração recebida. (...). No outro extremo, temos a apropriação pelo capital do produto do processo de produção: o produto em que a força de trabalho incorpora tempo de trabalho é-lhe socialmente alheio, pertence ao capital, que começou por assalariá-la; e o assalariamento surge assim como a possibilidade de reproduzir o modelo, permitindo à força de trabalho consumir algo do que produziu para poder produzir de novo (Bernardo, 1991:15).

O papel dos gestores é, portanto, o de assegurar a expansão do capital por meio do controle sobre as forças produtivas, principalmente através da produção da mais-valia. Neste sentido, é elucidativa a concepção de Taylor sobre o gerenciamento como fator que assegura a produtividade:

“logo que o autor se tornou chefe dos tornos, os trabalhadores o procuraram e lhe falaram deste modo: ‘Estamos contentes Fred, em ver que você agora é o gerente da turma. Você conhece bem o *jogo* e estamos certos de que não nos aborrecerá com o trabalho por peça’ (...). O autor explicou-lhes que agora estava servindo à direção e se tinha proposto a fazer tudo para obter maior rendimento dos tornos. Isto desencadeou imediatamente a luta (...) que tornou-se progressivamente atroz. O autor utilizou todos os recursos para conseguir rendimento diário aceitável, tais como: despedir os mais obstinados, baixar o salário daqueles que se recusavam a melhorar a produção, reduzir o preço de trabalho por peça, admitir operários novos, ensinando-lhes, pessoalmente, o processo de fazer o trabalho e conseguindo deles a promessa de, uma vez terminada a aprendizagem, continuarem a produzir do mesmo modo” (Taylor, 1976: 59).

Pode-se depreender que o local de trabalho se torna um espaço privilegiado para o antagonismo entre a classe dos gestores e a classe trabalhadora, conforme evidenciado acima. As afirmações de Taylor reforçam também que o enfoque precípua da atuação dos gestores é o de assegurar resultados a serem obtidos pela força de trabalho mediante a produção da mais-valia. Taylor, ao deixar claro que aceitou a função de gerência e está do outro lado, nos permite compreender que os gestores, embora não sejam proprietários dos meios de produção, pensam e agem como se assim o fossem. Ora, quando este saiu da posição de operário e passou a gerir o trabalho dos operários, ficou “do outro lado”, ou seja, do lado do capitalista,

negando sua identidade de operário. A prática dos gestores assume então “novos encargos e responsabilidades jamais imaginados no passado”(Taylor, 1976: 49), pois “à gerência é atribuída, por exemplo, a função de reunir todos os conhecimentos tradicionais que no passado possuíram os trabalhadores e então classificá-los, tabulá-los, reduzi-los a normas, leis ou fórmulas, grandemente úteis ao operário para execução do seu trabalho diário” (Idem). Para Taylor, a ciência que estuda a ação dos trabalhadores é tão vasta e complicada “que o operário, ainda mais competente, é incapaz de compreender esta ciência, sem orientação e auxílio de colaboradores e chefes, quer por falta de instrução, quer por capacidade mental insuficiente” (p.41). Assim, propõe como um dos princípios básicos de sua teoria a separação das fases de concepção, planejamento e direção, atribuídas à gerência e as tarefas de execução atribuídas aos operários. Esse sistema proposto por Taylor aprimorou a divisão social do trabalho ao assegurar a racionalização da produção com vistas a intensificar a produtividade com a máxima economia de tempo.

Nesta direção, não são apenas os proprietários dos meios de produção que se apresentam como capitalistas, mas também seus gestores e intelectuais, como postula Makhiski:

Enquanto o operário vende suas mãos nuas, sua força psíquica da qual a natureza o dotou (...) o intelectual... emprega no mercado os conhecimentos que adquiriu graças ao trabalho dos operários, assim como deles adquiriu o capitalista sua rica; pois enquanto ele estudava na universidade ou viajava para praticar no ‘exterior’, os operários debatiam na fábrica, produzindo os meios para aquele ensino e formação em ‘favor da humanidade’. O intelectual vende ao capital sua habilidade para extrair o melhor possível o suor e o sangue dos operários (Apud Bruno:117).

A relação estabelecida entre gestor e trabalhador é marcada pela exploração e submissão e revela que eles compõem uma relação polarizada de classes opostas. Segundo João Bernardo, existem duas classes capitalistas: a classe burguesa e a classe gestorial, mas que se distinguem nos seguintes aspectos: “a) pelas funções que desempenham no modo de produção e, por conseguinte; b) pelas superestruturas jurídicas e ideológicas que lhes correspondem; c) pelas suas diferentes origens históricas; d) pelos seus diferentes desenvolvimentos históricos” (1991:203).

Embora essas duas classes não estejam situadas em pólos antagônicos, elas manifestam peculiaridades que se tornam importantes evidenciar para uma melhor compreensão da dinâmica do capital. Como foi afirmado anteriormente, a ação dos burgueses é particularizada enquanto a dos gestores é globalizada. O burguês preocupa-se com as cifras finais dos seus

negócios e o gestor com medidas organizacionais para aumentar essas “cifras”, por meio de investimentos que garantirão a vitória sobre a concorrência. Bernardo define os gestores em função da organização de uma unidade econômica e em relação com o processo econômico global pois, “desde há várias décadas, os limites de uma unidade ou de uma empresa não podem mais estabelecer-se claramente; cada empresa, cada unidade produtiva inter-relaciona-se hoje com as restantes e o decisivo não é já o caráter particular de cada uma, mas a teia em que se integram (Bernardo, 1987:55).

Bernardo, ao caracterizar os gestores como capitalistas, os situa como produtores de mais-valia dos trabalhadores. Embora possa parecer óbvio, esse fato nos permite compreender que a concorrência inter-capitalista ocorre sobretudo no interior do processo produtivo e não somente no mercado.

Ora, se é a exploração da força de trabalho por meio da produção da mais-valia relativa que produzirá lucro, não será apenas no mercado que a batalha entre os capitalistas irá “mostrar o vencedor”. Este será um recurso a mais no *front* da guerra inter-capitalista. Aqui se encontra a pedra fundamental e a grande relevância da classe dos gestores enquanto elemento crucial do desenvolvimento do capitalismo. Estes agentes criarão condições materiais de trabalho para a sobreprodução da mais-valia relativa com a implementação de mecanismos de administração, inovações tecnológicas, alterações nas tecnologias gestoriais de forma globalizada e em inter-relação.

Assim, “a exploração do trabalho pelo capital vai realizar-se na necessidade de incorporar num produto um tempo de trabalho inferior àquele produzido pelas outras unidades de produção, nos produtos do mesmo tipo (concorrência inter-capitalista pelo aumento da produtividade)” (Bruno, 1986:130). Com efeito, a atuação dos gestores está intimamente ligada com a complexificação e aprimoramento da produção de mais-valia relativa. Para Bernardo o desenvolvimento da mais-valia relativa desenvolve-se por meio de alguns ciclos¹⁶ e funciona como se cada ciclo se esgotasse, a partir do momento em que as inovações tecnológicas dos processos produtivos absolutizam-se, necessitando dar lugar a outros ciclos.

¹⁶. De acordo com Bernardo (1998) por meio dos mecanismos de desenvolvimento da produtividade, agrava-se, conseqüentemente, a defasagem entre ambos os termos da relação de mais-valia: aumenta o tempo de trabalho despendido durante o processo de produção e reduz-se o tempo de trabalho que o trabalhador incorpora à sua própria força de trabalho. Este é o mecanismo de mais-valia relativa. “A conjugação deste tipo de pressões dos trabalhadores e deste tipo de resposta dos capitalistas chamo *ciclos curtos* da mais-valia relativa. Os *ciclos longos* da mais-valia relativa resultam exclusivamente das pressões exercidas a prazo pelas formas de luta ativas e coletivas” (p.20). Para um maior aprofundamento sobre os ciclos da mais valia relativa ver Bernardo 1991;1998.

Obviamente os responsáveis pela incrementação e sofisticação dos ciclos são os gestores e suas intervenções tecnológicas e organizacionais.

Assim, a ação dos gestores é globalizada e, ao reportarmos à dinâmica cíclica da mais-valia relativa, constatamos que esse processo não é particularizado em cada unidade produtiva, mas se desenvolve em rede e de forma globalizada. A esse fenômeno Bernardo (1991) denomina *Condições Gerais de Produção* (CGP). Para ele, cada unidade produtiva depende das outras unidades produtivas, que são inseridas nas CGP para favorecer o desenvolvimento geral da produtividade. Bernardo (1991) define os tipos das condições gerais de produção da seguinte forma:

a) *Condições gerais da produção e da reprodução da força de trabalho:*

Inclui as creches e os estabelecimentos de ensino destinados à formação das novas gerações de trabalhadores. Têm uma importância especial as infra-estruturas e os hospitais. E como o meio social em geral, nomeadamente o quadro urbano, é decisivo para a formação da força de trabalho, aqui se insere o urbanismo em sentido muito lato.

b) *Condições gerais da realização social de exploração:*

Inclui as condições para que o trabalho ocorra enquanto processo de produção da mais-valia; isto é, para que os trabalhadores sejam despossuídos da possibilidade de produzir e formar independentemente a força de trabalho e sejam despossuídos do produto criado, sendo, portanto, afastados da organização do processo de trabalho. Para que esse complexo resultado se assegure, as duas condições mais amplas são o urbanismo e as instituições repressivas.

c) *Condições gerais da operatividade do processo de trabalho:*

São as condições para que o processo de trabalho, definido como processo de exploração, possa ocorrer materialmente. A exploração requer meios tecnológicos os quais, ao mesmo tempo que realizam o afastamento dos trabalhadores em relação à administração da produção, põem à disposição dos capitalistas as formas para efetivarem tal administração. Aqui, Bernardo inclui fundamentalmente dois tipos de condições: em primeiro lugar, os centros de investigação e de pesquisa tanto teórica quanto aplicada, mediante os quais os capitalistas realizam e reproduzem o seu controle sobre a tecnologia empregue e dela excluem os trabalhadores. Em segundo lugar, as várias formas de captação, veiculação e armazenamento de informações que

conferem aos capitalistas o controle dos mecanismos de decisão e lhes permitem impor à força de trabalho os limites estritos em que pode expressar opiniões ou tomar decisões referentes aos processos de fabrico.

d) *Condições gerais de operatividade das unidades de produção:*

Aqui inclui a generalidade das denominadas infra-estruturas especialmente as redes de produção e distribuição de energia; as redes de comunicação e transporte; os sistemas de canalização para fornecimento de água e para escoamento de detritos e, em geral, de recolha do lixo; a criação, preparação ou condicionamento dos espaços – suportes físicos ou ambiente onde se instalam processos de produção.

e) *Condições gerais de operatividade do mercado:*

Diz respeito aos sistemas de veiculação, cruzamento e comparação de informações que permitem o estabelecimento de relações entre produtores e consumidores. São incluídas também as redes de transportes – para todos os produtos cujo consumo não for imediato, as necessárias instalações de armazenagem podem ser consideradas decorrente deste tipo de CGP, desde que, como freqüentemente sucede, sejam comuns aos *output* de várias cadeias de produção.

f) *Condições sociais de realização social do mercado:*

Se refere ao caráter genérico da publicidade, pelo qual ela não constitui apenas um estilo ao consumo de dados, bens específicos produzidos por determinadas empresas, mas, sobretudo, condiciona e promove um certo estilo de vida, a aquisição de um certo leque de bens ou até o consumo em geral.

Num trabalho mais recente de Bernardo (1998), é possível localizar outros mecanismos que compõem as *Condições Gerais de Produção*: o ócio e o sistema fiscalizador e repressivo das grandes empresas. De acordo com o autor, até a primeira metade do século XX, o período dos ócios manteve-se exterior ao capitalismo, pois a maior parte dos bens e serviços consumidos durante o lazer era produzida por empresas de caráter doméstico, integrando-se ao capitalismo apenas no que diz respeito aos resultados, ou seja, à reprodução da força de trabalho. O autor afirma ainda que, nessa época, os trabalhadores aproveitaram a exterioridade dos ócios para reforçar as suas instituições de luta e de resistência e cita o exemplo das tabernas que, muitas vezes, serviam para criar e manter sindicatos. Assim, as lutas para prolongar os períodos de descanso não se limitaram “a ter efeitos diretos sobre a redução da jornada de trabalho, mas se [constituíam], igualmente, uma oportunidade para ampliar o

espaço de vida extracapitalista”¹⁷ (p.38). Nessa linha de raciocínio, Bernardo assegura que a resposta dos patrões assumiu o mesmo perfil que todas as suas outras reações às lutas no contexto da mais-valia relativa pela assimilação dos ócios. Tal assimilação ocorreu ao converter os lazeres numa oportunidade de vendas. “Enquanto, inicialmente, a maior parte dos bens consumidos pelos trabalhadores durante o período de ócio era produzida fora do contexto capitalista, em modalidades de economia doméstica, depois o capitalismo apoderou-se por quase completo desse tipo de mercado e aplicou-lhe sistematicamente os princípios que presidem a fabricação em massa” (p.38). Para Bernardo, já não se trata só de vender bens produzidos de maneira capitalista, mas de mobilizar os próprios consumidores conforme o modelo de organização da força de trabalho. Nessa perspectiva, o autor garante que, nas excursões, em todo tipo de viagens organizadas e de férias coletivas, até mesmo nos *shopping centers*, os consumidores apresentam-se de uma maneira que lembra o enquadramento da força de trabalho e, ao mesmo tempo, a disposição dos objetos durante a sua fabricação. “E assim os trabalhadores encontram-se submetidos a uma dupla proletarização, tanto durante o seu período de atividade como durante o descanso” (Idem: 39).

Um outro exemplo de como os capitalistas fizeram dos lazeres um fator de formação da força de trabalho é a forma como a narração do cinema e da televisão adaptou a mente do trabalhador a novos tipos de tempo e de ritmo. De acordo com Bernardo, “o *design* funcionalista permitiu a habituação a novos tipos de espaço e de ângulo, e sem isso seriam impossíveis as empresas modernas” (Idem). Uma outra consequência é a difusão dos computadores pessoais, pois o fato de a atividade lúdica e a profissional terem passado a executar-se nas mesmas máquinas anulou as habituais reações de hostilidade inicial à nova tecnologia” (Idem, *ibidem*).

O outro mecanismo das *Condições Gerais de Produção* dos tempos atuais que podemos apreender neste trabalho de Bernardo (1998) é a fiscalização que ocorre pela eletrônica. A partir de um amplo levantamento de fontes documentais de publicações como o *The Economist*, o *Business Week*, o *Newsweek*, o *Le Monde Diplomatique*, dentre outros, o autor afirma que um número crescente de pessoas está hoje submetido à fiscalização patronal, exatamente enquanto realizam as operações correntes de trabalho. Nessa perspectiva, conclui que “a eletrônica permitiu confundir os processo de trabalho e de vigilância” (Bernardo,

¹⁷. Nesse sentido foi especialmente notável a greve geral de 1936, na França, com a reivindicação de férias remuneradas (Bernardo, 1998:38)

1998:111). O autor, após descrever várias situações localizadas nessas fontes descritas (por exemplo: o caso do detector de mentiras¹⁸, testes de personalidade, análises de urina, testes de Aids, análises de traços genéticos no sangue ou em extratos de tecido, teste do consumo de drogas, testes escritos para avaliar a honestidade pessoal¹⁹) nos possibilita compreender que as medidas legais para limitar o uso desses mecanismos não impossibilitam a vigilância patronal. Isso ocorre porque tais mecanismos são substituídos ou complementados pela fiscalização, durante a jornada de trabalho, por meio de múltiplas formas disponibilizadas pelas novas tecnologias²⁰. Assim, “confundem-se (...), com tecnologias cada vez mais semelhantes, o mundo da escola, o mundo do trabalho e o mundo das prisões, o que revela a sua identidade fundamental” (Bernardo, 1998:113). O autor observa que todas as técnicas de controle são contraditórias: “por um lado, pretendem evitar os movimentos de protesto e, por conseguinte, facilitar a recuperação da criatividade social em benefício do processo de exploração. Por outro lado, porém, arriscam-se a suscitar descontentamentos e criar oportunidades de confronto. É um problema permanente para os capitalistas o de definir quais os métodos de autoridade mais eficazes. Como aumentar o controle sobre a força de trabalho sem a hostilizar demasiado?”(Idem).

Depreende-se, pois, dessa teorização de Bernardo que as *Condições Gerais de Produção* constituem a base e o canal das inter-relações de cada unidade econômica de produção para sua inserção na “teia” do funcionamento integrado do capital – inter-relações mediadas pelos gestores, “pois só a dimensão crescente das unidades produtivas unificando o campo de existência dos gestores lhes permitiu passarem a comportar-se como uma classe unificada e, ao mesmo tempo, levá-las progressivamente a romper a interior ambigüidade e afirmarem-se cada vez mais como uma classe globalmente em luta contra a classe proletária” (Bernardo, 1985:92).

¹⁸. O detector de mentiras é mencionado como um dos dispositivos para interrogar, dentre outras questões, sobre as preferências sexuais, o uso de drogas e as opiniões políticas dos trabalhadores. Todavia, em março de 1998, o Senado dos Estados Unidos aprovou um projeto de lei “que proíbe a aplicação de detectores de mentiras nas entrevistas feitas aos candidatos a emprego, exceto nas centrais de energia nuclear, nas empresas de segurança e entre o pessoal dos governos locais, estaduais e federal. Segundo o projeto, a utilização dos detectores continua a ser autorizada em todas as empresas para investigar casos de roubo ou sabotagem entre o pessoal, embora proibindo-se perguntas sobre convicções religiosas e políticas e hábitos sexuais” (Bernardo, 1998:110).

¹⁹. O *Newsweek*, pondera que “à medida que os testes vão se tornando mais elaborados, podem também constituir um poderoso instrumento de discriminação em prejuízo dos homossexuais, das mulheres, dos que tenham predisposição para certas doenças e de outros grupos de trabalhadores” (Apud Bernardo, 1998: 109).

²⁰. A respeito dos mecanismos de vigilância e fiscalização dos trabalhadores utilizados pelas grandes empresas, ver Bernardo 1998, p. 107-123.

É no bojo desta integração coletiva que os gestores atuam e se fortalecem como classe capitalista, levando-nos a compreender a “linha divisória” entre a outra classe capitalista – os burgueses – e, ao mesmo tempo, como se enquadram nela. A burguesia está voltada para sua unidade particularizada de produção enquanto os gestores estão voltados para os aspectos integrados destas unidades. Embora possam atuar também em uma unidade produtiva, os gestores estão voltados para a dimensão macro “em suma, tanto a burguesia como os gestores encontram-se do mesmo lado na extorsão da mais-valia. Burgueses e gestores detêm o controle sobre o seu próprio tempo de trabalho e exercem o controle sobre o trabalho alheio, o que significa que ambos são exploradores. “Na medida em que estas duas classes se apropriam de mais-valia, são classes capitalistas. Mas como são distintos os mecanismos institucionais que empregam para se apoderar da mais-valia, e para distribuir no interior da classe, recorrendo uns à propriedade privada individual e outros à participação em órgãos apropriadores coletivos, trata-se de duas classes capitalistas distintas” (Bernardo, 1998:52).

Na empresa em estudo, representantes dessas “duas classes capitalistas” interagem-se para a gestão das inovações organizacionais realizadas. Num primeiro momento, houve o predomínio da gestão pelo “burguês” proprietário dos títulos: o grande patriarca do grupo, Alexandrino Garcia. A partir da década de 80, com a transição da empresa de caráter familiar para uma *organização profissional*, ascende a figura do gestor mediante uma perspectiva globalizada de gestão e inovações administrativas. Diante desses dois cenários distintos, tornou-se fundamental observar alguns fenômenos gerais que foram determinantes das transformações ocorridas na história da empresa e, posteriormente, em sua relação com a escola. A intenção é historicizar tais fenômenos e romper com um certo senso comum (como se os fatos que denotam a realidade ocorressem de forma natural, ou tivessem vida própria, e fossem desprovidos dos interesses de sujeitos que produzem e são produzidos pela história).

1.3. Outros ângulos da história que compõem o perfil da empresa

A empresa de telefonia CTBC afirma como sua *missão* o propósito de “ser um time financeiramente sadio e profissional, que *opera nos mercados nacional e internacional*, visando “a satisfação dos seus clientes na busca contínua da excelência” (Revista Talentos Humanos, 1997:6 Grifos meus).

Esta afirmação elucida dois aspectos: A CTBC é uma empresa de capital privado que está em processo de reorganização das relações de trabalho, resultante das modificações na economia capitalista, a qual é realizada pelos gestores.

Entretanto, embora a CTBC seja um empreendimento capitalista, ainda que de forma sutil, ela coloca-se acima da finalidade de acumulação econômica, ao assumir que desempenha uma *missão* movida por sentimentos nobres. A linguagem utilizada por seus gestores nos possibilita perceber uma tentativa de camuflar seu estatuto capitalista, como pode-se depreender do discurso veiculado na *Revista TELECO*:

A CTBC é uma missão desempenhada diariamente com alma, garra e muito amor; é um ideal de serviço público, na obstinação de dar a uma região todos os benefícios das telecomunicações. Esse ideal de servir é comungado por todos que constituem a capacidade viva da empresa, convivendo tanto com o engenheiro mais especializado, como com o trabalhador de rua, que desconhece obstáculos e horários, imbuídos na missão que escolheram para servir a humanidade e possibilitar com que os homens se comuniquem a qualquer hora e de qualquer lugar (1984:21).

Desse discurso, decorre a proposição de camuflar o perfil de empresa regida pelos princípios do capital privado, a acumulação econômica, e coloca-se num plano que transcende tal finalidade. A caracterização feita por Henriquez para designar a *Empresa Estratégica* é oportuna para qualificar a empresa em estudo. Segundo o autor, este tipo de empresa adota uma “política cuja finalidade mais importante é o aumento de seus resultados econômicos, mas tenta dissimular tal finalidade através de um discurso ideológico que coloca o bem-estar dos indivíduos acima de todos os valores. Além disso, ela tenta nos convencer de que suas decisões são baseadas em critérios éticos, sociais e/ou estéticos. Segundo esse discurso, os resultados econômicos alcançados pela empresa são uma consequência (ou até mesmo uma recompensa) de sua prática humanista” (Apud Lima, 1995:82).

O *ideal de servir a humanidade* institui balizas que vão sedimentando valores, produzindo ideologias, para possibilitar a interiorização de práticas e políticas propostas pela empresa, legitimando estas e dissimulando outras, como a prática extorsiva de dividendos produzidos coletivamente pelos trabalhadores, que é camuflado pela retórica discursiva de se cumprir uma *Missão*.

A etimologia da palavra *missão*, proveniente do latim, tem no significado original, *missio, missionis*, a conotação de ofício, destino, ou melhor, trabalho de catequese ou de reavivação espiritual levado a efeito por missionários²¹.

Quanto à palavra TRABALHO, significa TRIPALLIUM, instrumento de tortura sob forma de tripé utilizado na antigüidade. Parece possível afirmar que, ao suprimir a palavra trabalho do novo vocabulário empresarial, se tenta ocultar também todas as contradições produzidas no interior do processo de trabalho. Ao substituir a palavra trabalho por missão, produz-se uma reificação do processo de trabalho e do sujeito produtor deste. Assim, os trabalhadores adquirem a função de missionários e nega sua identidade histórica, pois a missão que lhes foi delegada assume a dimensão encantada de cumprir um nobre ideal que benéfico a eles, à empresa e ao país.

Desse modo, o trabalho realizado é reificado e as condições materiais de existência destes trabalhadores e a forma como vivem e como realizam seu trabalho são desconsiderados. Ora, a partir do momento em que os gestores conseguirem o consentimento dos trabalhadores para fazerem com que eles concebam seu trabalho como *missão*, a dominação e a produção de mais-valia serão mais viáveis, pois os trabalhadores assumirão o *ideal de servir, desconhecendo obstáculos e horários*.

Se os trabalhadores são vistos como missionários, o fundador da empresa, Alexandrino Garcia, é encarado como herói²² conforme ilustra este trecho extraído do Informativo Família ABC:

O comendador Alexandrino Garcia comprou a telefônica do Tito Teixeira de porteiros fechadas. Dos antigos funcionários, além de mim a dona Lise Iogarolli, o Aníbal, a Maria Ramos. Interessante que todos estão na ativa. Alexandrino Garcia para mim é um herói. Aqui não tinha quase nada e ele colocou aquela tremenda força de trabalho na construção de uma grande empresa. O povo exigia bons serviços. Posso lembrar os velhos tempos quando ele saía daqui, alta madrugada choferando um caminhão de postes e ia para o mato. Pai e filho ‘agarravam’ no trabalho pesado ao lado dos demais empregados. Sim, eu vi esta empresa sair de quase nada e chegar aos dias de hoje, esta potência em telecomunicações. Estive junto, sou parcela, sou engrenagem da máquina acionada por um homem de ideal, um verdadeiro herói, que é Alexandrino Garcia (Apud Simonini, 1994: 113).

²¹. A esse respeito ver SILVEIRA, 1966. Dicionário Etimológico.

²². Lima (1995) ao caracterizar as novas políticas gestoriais, reporta-se a estratégias difundidas por Palmade na perspectiva da utilização de modelos heróicos para favorecer a assimilação da promessa de uma recompensa imaginária em detrimento de uma recompensa real. Recorre ainda aos postulados de Ehrenberg que fala de “um dos heróis da empresa”, o patrão de hoje, que representa na sua opinião um dos mitos cultivados pela empresa atual.

A figura do herói aparece aliada à sacralização do trabalho:

O perfil do grupo ABC é quase um romance. Uma história emocionante (...) Uma espécie de auto biografia, porque fala de um homem com o seu grande amor. A história de Alexandrino Garcia e a grande paixão de sua vida: o trabalho (Idem: 65)

São 6:50 h, um homem está chegando ao trabalho. De uma C-10 bem simples desce mais um operário. Suas roupas comuns. Na cabeça, o capacete. Sua idade? Pode ter uns 25 ou 70. Corpo apumado, andar vigoroso (Idem: 79).

Essas afirmações nos permitem compreender que a figura heróica do fundador da CTBC é construída por um pensar mítico, determinado por motivos espirituais de caráter sentimental, que foram disseminados entre os trabalhadores da empresa e população. O trabalho aparece nesta visão como uma entidade metafísica capaz de converter o comendador numa espécie de arquipotência de idade indecifrável, *corpo apumado e andar vigoroso*.

A veneração pela figura mítica do fundador da empresa camufla os sentimentos profanos de cobiça e luta pelo poder movidos por interesses capitalistas desde a disputa política pelos serviços de telefonia da cidade. Para evidenciar essa afirmação, retorno à origem da referida empresa, tendo como referência a narrativa de seu ex-proprietário, Tito Teixeira, apontando as lutas de poder presentes no processo de concessão da empresa em questão.

1.4. A história que precede a fundação da empresa CTBC

Tito Teixeira, além de proprietário da extinta *Empresa Telefônica Teixeirinha* – segundo a biografia escrita por seu sobrinho Fábio Teixeira Rodrigues Chaves –, também atuou como caixeiro, cometa, comerciante, cavaleiro, ciclista, chofer, aviador, esportista, político e escritor. Escreveu, dentre outras, a obra em apreço neste trabalho: *Bandeirantes e pioneiros do Brasil Central – História da criação do município de Uberlândia*, publicada em 1970.

No primeiro volume da referida obra, o autor, a partir de uma perspectiva da historiografia oficial, descreve os “grandes acontecimentos” da região. Segundo Gonçalves, no prefácio do mesmo, “*se trata de um verdadeiro ‘livro de linhagens’ ao estilo antigo ou melhor um ‘who is who?’ de nossos dias atuais*”. Baseando-se em fatos vivenciados ou documentações, o autor descreve o povoamento da região e vários atos públicos, desde a época do Império, no que tange a Uberlândia e região. No segundo volume, o autor dedica-se

a biografias de personalidades identificadas, segundo sua ótica, com a História de Uberlândia – inclusive a sua – nos diversos ramos de atividades, de 1818 até 1968.

Para compreender a CTBC, creio que é importante remontar aspectos históricos que antecedem sua fundação. Para tanto, me pautarei na visão de Tito Teixeira difundida nesta obra tentando relativizar a imagem casta da fundação da empresa. Além dessa obra, analisarei também a seção *Nasceu em Uberlândia uma grande empresa – CTBC* da edição extra da Revista *ACIUB em Revista* (publicação especial da Associação Comercial e Industrial de Uberlândia, comemorativa do cinquentenário de sua fundação).

Para implantação do serviço de telefonia em Uberlândia, a Câmara Municipal assinou um contrato por 25 anos a pedido de Cormindo Coelho em 29 de Novembro de 1910. Em 1919, José Monteiro da Silva e sua mulher, D. Senhorinha Teixeira da Silva, transferiram o respectivo contrato e suas instalações, com uma mesa comutadora para 50 assinantes, a Arlindo Teixeira e Tito Teixeira. A partir de então houve uma expansão dos serviços telefônicas aos municípios de Itumbiara, Ituiutaba e Tupaciguara. Em 1932, a empresa recebeu o nome de *Empresa Telefônica Teixeirinha*, pois Tito Teixeira comprou a parte de seu sócio e, em 1941, ampliou a capacidade inicial de 50 assinantes para 500.

Decorrente da renovação contratual com a Prefeitura Municipal, em 1952, houve uma ampliação de mais 1000 telefones automáticos na cidade. Tal contrato possibilitou um lucro de 12% ao ano sobre o capital empregado, segundo a Lei nº 1.362, de 8 de setembro de 1945, do Governo Estadual. Entretanto, ao reformular o contrato estabelecido anteriormente, a Câmara Municipal contribuiu para que a empresa Ericson do Brasil desistisse de financiar o projeto do então proprietário Tito Teixeira:

A concessionária já estava de posse do orçamento de onze milhões de cruzeiros para as novas instalações, a serem pagos mensalmente com o lucro líquido de cada mês e juros módicos de 7% anuais, como foi da primeira instalação e por tempo indeterminado, desde que não houvesse solução de continuidade, quando a Câmara Municipal mutilou as garantias contratuais de tal forma que a Ericsson do Brasil desistiu de sua proposta de financiamento alegando que, com aquelas tabelas impostas pela municipalidade, não seria possível uma solução satisfatória nos pagamentos. Nestas condições a concessionária iniciou a formação de uma sociedade anônima para cumprimento das cláusulas contratuais, na expectativa de, verificada a impossibilidade de alcançar as garantias estipuladas (...) apelar para os poderes competentes (Teixeira, 1970: 269).

Todavia, ao resgatar sua história, o discurso oficial da CTBC, desde sua gênese, traz em sua centralidade um enredo que coloca seus proprietários numa perspectiva heróica de

desbravadores do progresso e da modernidade, afirmando que *quando a Associação Comercial de Uberlândia necessitava de ampliação das comunicações surgiu uma sociedade anônima para cumprir os contratos, liderada por Alexandrino Garcia, Hélio Cardoso, Francisco Caparelli e Elpídio Aristides de Freitas, membros da Associação Comercial objetivando organizar a empresa à altura das exigências da época* (Revista Teleco, 1989:114).

Neste trecho, o surgimento da sociedade anônima é mencionado como se fosse um ente metafísico que tivesse surgido por acaso. O que está camuflado é o fato de que essa sociedade fora formada por pessoas atuantes e influentes no poder público local. Além disso, quando se emprega a assertiva “objetivando organizar a empresa à altura das exigências da época”, impõe-se como fato a visão de que a disputa do poder é dotada de uma necessidade para corresponder às *exigências da época* e não como um anseio material de seus propulsores.

Tito Teixeira, sentindo-se lesado face a esses acontecimentos, tem uma versão diferente desse discurso, apontando outros elementos que constituem a história da origem da CTBC:

Nesse ínterim surgiu uma comissão composta dos senhores Alexandrino Garcia (...) apresentados como representantes da Associação Comercial de Uberlândia para auxiliar na composição da Sociedade Anônima, prontificando-se a passar as ações, independentemente da presença do concessionário que gentilmente aceitou a oferta, ponderando que depois diria com quantas ações iria ficar na formação da nova sociedade. Como a comissão não mais aparecesse e tendo vendido todos os títulos sem a reserva estabelecida pelo concessionário, este resolveu vender suas diversas concessões e respectivas instalações a esse grupo que pretendia organizar uma sociedade a seu modo, tendo a Câmara Municipal dado a eles e em nome do concessionário, todas as bases contratuais que havia negado à velha empresa de 35 anos de existência, pioneira do serviço de telefones automáticos no Brasil Central, na cidade de Uberlândia. Em face do acontecido e estipuladas as bases da transferência, em 15 de março de 1954, a Companhia Telefônica do Brasil Central entrou na posse de suas instalações contratuais (...). A nova concessionária encomendou nova estação automática, para a sede, demoliu o novo e bonito prédio da Teixeira, construiu outro de maiores dimensões de dois andares e transferiu as instalações existentes para a cidade de Itumbiara, nada ficando de Teixeira na cidade de Uberlândia a não ser a página de um grande esforço, registrada na sua história (Teixeira, 1970: 270).

Tito Teixeira em uma *Carta Aberta aos Acionistas da Cia de Telefones do Brasil Central e ao Público em Geral* datada de 15 de Outubro de 1954, faz sérias denúncias ao processo de concessão dos serviços telefônicos que beneficiou o grupo liderado por Alexandrino Garcia.

Vi com surpresa que havia sido traído na minha boa fé, pois os meus companheiros de comissão, aclamados conjuntamente pela Assembléia da Associação Comercial, me haviam abandonado, excluindo-me de quaisquer entendimentos que se relacionassem com a incorporação da Cia, a ponto de esquecerem, por conveniência pessoal, que o patrimônio em questão e em torno do qual se processava tão grande realização pertencia a mim e somente a mim. (...). Colocaram-me na impossibilidade de ser acionista de meu próprio acervo, que constituía para mim um orgulho de perseverança mantido por 35 anos com os maiores sacrifícios econômicos, políticos e sociais (...) Desconfiava que a demora de dois anos na solução de meu caso contratual engavetado na Secretaria da Câmara tivesse ligação com os interesses do trustee constituída por meia dúzia de cidadãos que se apoderam de todas as iniciativas lucrativas nesta cidade (...) (Apud Simonini: 53).

Ao reclamar da depreciação do seu patrimônio (avaliada em CR\$ 8.000.000,00 e comprada pela metade, CR\$ 4.000.000,00), Tito Teixeira é contundente em relação à comissão que constituía a sociedade anônima, à Associação Comercial e aos vereadores locais,

e desertando de minha pessoa sem mais se aproximarem, sendo eu tratado com indiferentismo todas as vezes que os procuro, como se não tivesse sido eu o dono absoluto do bom bocado que eles levam à boca, num flagrante abuso dos direitos de outrem (Idem).

No entanto, em Julho de 1961, na ocasião da inauguração da ampliação da estação – passando de 1000 para 3000²³ telefones automáticos – Alexandrino Garcia reporta-se a Teixeira com diplomacia e evidencia algumas prerrogativas no trânsito com o poder:

Isso devemos à cooperação e comunhão de esforços da Egrégia Câmara Municipal, Prefeito Municipal, Ericsson do Brasil e o progressista e dinâmico povo Uberlandense. Ao ensejo merecem especial destaque como impulsionadores das comunicações telefônicas de nossa cidade: Tito Teixeira, esse incansável batalhador e infatigável idealista do progresso de nossa terra, fundador intemerato da Empresa Teixeirinha, que, nos idos da querida Uberabinha, trouxe-nos a possibilidade de utilizar o grande invento de Bell; as nobres autoridades municipais, Prefeito, Sr. Geraldo Mota Batista, e dignos vereadores, que, num espírito de alta e elevada compreensão, propiciaram um aditivo contratual, que possibilitou o aumento de 1000 aparelhos; a Ericsson do Brasil Comércio e indústria na pessoa de seu ilustre representante Wolf Kantif, a qual vêm de há muito acompanhando o nosso desenvolvimento e tudo fazendo para que o mesmo seja sempre positivo e legítimo, os dedicados funcionários da CTBC que, zelosos e abnegados, desde os mais humildes aos mais graduados, tudo têm

²³. Em 26 de novembro, [numa] “solenidade, a empresa comemorou a marca de meio milhão de telefones em serviço, sendo 380 mil fixos e 120 são celulares, em toda sua área de atuação, o que representa um telefone para cada cinco pessoas” (Jornal Correio de Uberlândia, 26-11-98 p.7).

feito pelo engrandecimento da Companhia (...) (Garcia apud Teixeira, 1970: 271).

Por outro lado, Teixeira remete aos proprietários da CTBC, nesta mesma solenidade, com deferência:

Agora, Uberlândia, rainha do Triângulo!.. metrópole do Brasil Central!.. é a ti que nos dirigimos: foste agraciada com um majestoso palácio e um serviço de telefones automáticos à altura da tua grandeza e do teu progresso!.. não temos mais aquelas energias aptas a colaborar contigo na construção do teu trono de glória como rainha das cidades do interior!.. desde 7 anos de idade temos dado a ti o que era possível dispor de nossas energias e capacidade intelectual!.. agora queremos que nos coloques no álbum de tua vida e nas páginas do esquecimento, como uma reminiscência do passado!..

A vós senhores diretores, as minhas felicitações pelos êxitos alcançado nesta batalha onde lutaram com sabedoria e devotamento, vencendo as dificuldades naturais do grande feito. O vosso orgulho é completo, pois dotaste esta bela terra que tanto veneramos de um aparelhamento telefônico dos mais modernos e eficientes, em correspondência com o seu progresso. Abristes um livro de ouro, onde o povo de Uberlândia por um dever de gratidão, registrará as mais belas impressões deste feito histórico (1970: 273).

A ACIUB, ao longo de sua história, é conivente com esse discurso ufanista sobre a CTBC, que tem sido legitimado por *gregos e troianos* (inclusive pelo próprio Tito Teixeira):

A CTBC crescia prodigiosamente, consolidava-se magnificamente uma antiga aspiração da ACIUB em melhorar os serviços telefônicos de Uberlândia, graças à capacidade de empresários que ampliaram substancialmente a meta inicial, dando vida a uma empresa que é modelo no Brasil inteiro. Hoje a CTBC é um exemplo de organização bem dirigida, com excelente desempenho técnico-operacional, situando-se entre as mais conceituadas do país. (...) Assim, Alexandrino Garcia e seus companheiros, dentre eles o filho Luiz Humberto Garcia, seguidor e ampliador de sua obra, aumentaram ainda mais sua área de atuação, sempre carregando como bandeira em suas novas conquistas, o ideal do progresso, o exemplo do trabalho e o estímulo a novos colaboradores que quisessem arregaçar as mangas e unir esforços em prol dessas mesmas causas (Revista ACIUB em Revista, 1983: 101).

Ao evidenciar este conflito da disputa do poder pela via do patrimônio, desvanece-se a imagem heróica do fundador da atual CTBC, como aparece no discurso oficial da empresa, e revela os interesses movidos pela lógica do capital.

A história da origem da CTBC e o enfoque dado ao seu patriarca, Alexandrino Garcia, evidenciam a forma como são produzidas e legitimadas as figuras míticas. Com base nas idéias de sucesso meritocrático, verdadeiros mitos, símbolos do progresso, da ordem e do

desenvolvimentismo, são construídos e, por meio da ideologia do trabalho, ocultados os mecanismos da disciplinarização, da obediência e da exploração do trabalho – dimensões veiculadas, até os dias atuais, tanto no interior da empresa, quanto na organização escolar por meio de ações ali desenvolvidas pela empresa.

Mais de uma centena de anos se passaram desde a fundação oficial da cidade de Uberlândia e ainda podemos identificar no discurso de representantes do maior grupo empresarial da cidade – o Grupo ABC ALGAR – elementos em comum com o discurso oficial do início do século a respeito da categoria trabalho. Aliás, a categoria trabalho continua sendo central para compreendermos a complexidade das relações sociais estabelecidas entre os homens. Na próxima seção, enfoco, pois, a organização do espaço social uberlandense por acreditar que é necessário investigar o processo de produção da busca do progresso pelo trabalho e a elucidação do espaço social onde tal empresa se originou e se desenvolveu. Parece existir uma simbiose entre o ideário de progresso e modernidade da empresa e o da cidade, assim, creio ser oportuna uma imersão no *locus*²⁴ onde a empresa se encontra, a fim de possibilitar uma compreensão dos mecanismos que a tornam determinada e determinante do *habitus* social local.

1.5. “Ordem e progresso” no berço da empresa CTBC

Assim como na empresa em estudo foi produzido um herói do trabalho, exemplo de vida para seus empregados, por ter sido capaz de edificar, a partir de seu esforço pessoal, uma empresa que, já nos seus primórdios, foi símbolo de progresso e sinônimo de prosperidade pessoal, também na cidade, na qual, desde sua fundação, foram criados vários ídolos para espelhar comportamentos em seus habitantes.

O primeiro deles é o fundador da cidade: Felisberto Alves Carrejo, cuja historiografia oficial tece um enredo que o retrata como símbolo da moral, da justiça, da ordem e do

²⁴. Não me deterei em uma análise pormenorizada das dimensões históricas, econômicas, culturais e políticas do espaço social em questão por já existirem várias produções que a fizeram tanto na sua dimensão oficial com viés ufanista - como os trabalhos de PEZZUTI (1922); TEIXEIRA (1970); SILVA (1983) - quanto com abordagem crítica da dimensão apologética encarnada na história oficial - como os trabalhos de: ALEM (1991), ALMEIDA (1993), GUIMARÃES (1990); MACHADO (1991); OLIVEIRA (1993); SIMONINI (1994); SOARES (1993); SILVA (2000); VASCONCELOS (1993). Em alguns casos, esses trabalhos trouxeram importantes contribuições para a reconstituição que faço do espaço urbano local por me remeterem a valiosas fontes documentais primárias da história local.

trabalho. Além disso, segundo a própria narrativa de Teixeira, é possível identificar o monopólio de questões sociais encarnado na figura de uma pessoa:

Felisberto Alves Carrejo era professor, dotado de perfeita formação moral e religiosa, adquirida de ancestrais e consolidada na fonte espiritual do colégio dos missionários catequistas da confraria de São Bento do Tamanduá, no Oeste de Minas (...) Fixando sua residência na fazenda da Tenda, criou para aquele local um ponto de convergência de todas as atenções das regiões ocupadas, onde seus passeantes iam buscar conselhos e orientação para a solução de questões comerciais, sociais ou familiares. Felisberto Carrejo criou em torno de sua figura patriarcal um culto de admiração e respeito de tal envergadura, que o transformou em apóstolo da família. (...) Sentindo necessidade de ministrar instrução à mocidade sempre crescente na região, Felisberto Carrejo instalou, em sua própria residência, a primeira escola de alfabetização dentro do território (...) (1970:21).

Percebe-se, pois, no perfil desse “apóstolo da família” uma relação que surge da dominação patriarcal na esfera privada, a família, e alcança espaços institucionais, como é o caso da criação da escola. É preciso proporcionar uma formação moral às futuras gerações que comporão esse novo espaço social. E que outras instituições garantirão essa meta a não ser a Família, a Escola e a Igreja? Assim,

Em 1846, feita a divisão das terras da sesmaria, Felisberto Carrejo, considerado o fundador da cidade, muda-se para a Fazenda do Salto onde adquirira dez alqueires de terra. Nesse local construiu a sua residência e em volta deste terreno surgiu o povoado de São Pedro do Uberabinha, hoje bairro Tabajaras. Daí para frente foram surgindo os equipamentos que constituiriam a futura cidade de Uberlândia: a primeira escola e a Capela dedicada a Nossa Senhora do Carmo e a São Sebastião onde hoje funciona a Biblioteca Municipal (Secretaria Municipal de Planejamento, Banco de dados. Versão 1997).

Além da busca de disciplinarização do espaço por meio de instituições garantidoras da ordem, percebe-se também na historiografia oficial que a idéia de modernização e progresso estão presentes desde 1888, quando Uberlândia conquistou sua autonomia de Município. Esse fato é elucidado na caracterização do espaço expresso no documento que solicita a criação do município de São Pedro de Uberabinha conforme descrito por Pezzutti:

A representação popular, portadora das aspirações locais, foi apresentada à assembléia provincial mineira em 7 de agosto de 1888, pelo então deputado Augusto César Ferreira e Souza, mais tarde procer na política de Uberabinha, notando que essa representação já enumerava uma série de melhoramentos que asseguravam ao districto direito às pretensões solicitadas. De facto, reza esse documentos, em Uberabinha já se encontravam sessenta engenhos de canna, sete engenhos de serra, nove

olarias de telhas, seis oficiais de ferreiros, quatorze oficinas de sapateiros, seiscentos carros arreados em trabalho, duzentos predios, um cemitério, obra de pedra aperfeiçoada, uma matriz importante, contendo todos os paramentos, uma igreja do Rosario em construção, duas aulas do sexo masculino e feminino, oito aulas particulares, dez capitalistas, nove negociantes de fazendas, doze negociantes do generos do paiz e molhados, uma fonte de águas sulphurosas já acreditadas, um hotel bem montado, pedras de diversas qualidades e muitas madeiras de lei. O mesmo documento orçava a exportação annual de gado, porcos e mais generos em cem contos, a importação em cento e cincoenta contos, o numero de eleitores em oitenta, o numero de cidadãos aptos para jurados em duzentos, a criação de gado vaccun em vinte mil cabeças (Apud Alem, 1991: 87).

A idéia de progresso foi e continua sendo uma marca indelével na história de Uberlândia, como é possível depreender a partir da descrição feita por Pezzuti de seu espaço urbano de 1922.

A vetusta Matriz, limpa e bem conservada embora, fica sempre uma construção obsoleta, de pesada architectura colonial, e a capella do Rosario não passa de acanhada e desguarnecida ermida sertaneja. São senões da moderna Uberabinha que, temos fé, quanto antes serão sanados (...) A par do progresso material o progresso intelectual de Uberabinha se há grandemente acentuado neste ultimo decennio. Data d'ahi o progresso ascensivel de Uberabinha, que viu succesivamente augmentada a sua população pela immigração de elentos forasteiros, interessados nos intercâmbios, e muitos deles portadores de iniciativas de utilidade publica e privada, iniciadores, portanto, de melhoramentos locais e regionaes (Idem, 1991:89).

A conquista do progresso perseguido pela política local advém do desenvolvimento econômico e da manutenção da ordem encarnando a premissa básica do positivismo “ordem e progresso”. A historiografia oficial assumiu um importante papel na construção imagética da cidade através da representação ufanista desse espaço. Ao desenhar a imagem dessa cidade, a escrita oficial de sua história a aproxima muito do legendário e do mítico, ocultando sua realidade tangível. Essa imagem assume um poder de convencimento tal que a cidade já recebeu os codinomes de “cidade progresso” e “Eldorado”.

É interessante ressaltar que esses ícones da cidade são produzidos por pequenos grupos detentores do poder e veiculados de múltiplas formas, capilarmente, utilizando um termo Foucaultiano. Desta maneira, a historiografia oficial e as várias instituições, dentre elas, a legislação, produzem mecanismos de justificação do poder, perpetuando e fortalecendo o sistema capitalista na disciplinarização do espaço nas suas micro-relações. É o que podemos

constatar a partir da organização do espaço urbano uberlandense expresso no Código de Posturas do Estatuto e Leis da Câmara Municipal de São Pedro de Uberabinha²⁵, de 1903:

Art. 99 – São considerados jogos ilícitos: o lasquinet, a estrada de ferro, o trinta e um, vinte e um, a roleta, primeira pacáu, búzio, pinta, vermelhinha e outros reconhecidamente como tais.

Art. 106 – É proibido o ajuntamento de menores, bem como de pessoas embriagadas em qualquer casa de negócio (...).

Art. 107 – Ninguém poderá comprar a filho-família, ou a pessoas desconhecidas ou suspeitas, coisa que pareçam não possam ter (...).

Art.108 – Todas as casas de negócio, vendas e tavernas das povoações e estradas fecharão suas portas ao toque de recolher (...).

Art. 109 – Os carcereiros das cadeias do município, por si só ou por seus prepostos – sob sua responsabilidade darão o toque de recolher todas as noites: multa de 2\$ por infração.

Art. 111 – Só aos pobres, reconhecidamente tais, e aos sábados, é permitido implorar a caridade pública.

Art. 113 – Os ébrios encontrados nas povoações, serão recolhidos à prisão por 24 horas, se alguém não se responsabilizar por seu restabelecimento sem ameaça de nenhum perigo.

Art. 114 – os loucos, são seus parentes obrigados a tê-los em segurança em lugar que não perturbem o sossego e tranquilidade da população.

Art. 115 – É absolutamente proibida a entrada de ciganos no município.

Art. 116 – É proibido jogar entrudo nas casas, ruas e praças das povoações (...).

Art. 118 – É proibido todo ajuntamento com algazaras e vozes pelas ruas e praças, ou em cas públicas e particulares (...).

Art. 120 – É proibida toda e qualquer reunião em casa de meretrizes.

Pena de 20\$ e 7 dias de prisão à dona da casa, e de 20\$ de multa a cada uma das pessoas da reunião; na reincidência, o dobro.

Parágrafo único – Estas casas fecharão invariavelmente ao toque de recolher Multa de 5\$, na reincidência o dobro, e 10 dias de prisão.

Art. 121 – Ninguém poderá: (...)

II- Praticar atos, ou pronunciar palavras que, na opinião geral e costumes do povo, são ofensivas e injuriosas.

IV- Guardar, mostrar afixar em local público, ou dar para serem lidos em público, manuscrito, impressos ou pasquins injuriosos, contra qualquer pessoa, declinando nomes ou não (...) (Posturas Municipais, 1903: 20-23).

²⁵. São Pedro de Uberabinha foi o nome dado ao município de Uberlândia na época de sua criação. Cel. Carneiro “queria que fosse [o nome da cidade] ‘Maravilha’ não porque fosse um nome apropriado, mas porque ele sentia que sua cidade era, de fato, uma maravilha. O Congresso Mineiro, entretanto, preferiu um nome mais técnico, mais bem idealizado, mais bem adequado. A Lei que transformou São Pedro de Uberabinha em Uberlândia recebeu o número 1128 e foi datada de 19.10.1929” (Revista *ACIUB em Revista*, 1983:6).

A imprensa local, nessa conjuntura, além de conivente com esses códigos de moralização do espaço urbano, torna-se um importante instrumento formador de opinião e legitimador da disciplinarização:

De entre as muitas providências que se impõe ao sr. Delegado de policia e ao poder municipal, para o bom e regular policiamento da cidade, salienta-se a proibição da mendicidade a indivíduos válidos e sadios, que por aí andam a explorar a caridade pública sem outra razão, além da ociosidade a que se acostumaram. É preciso pois, que o senhor Delegado coibindo a vagabundagem, procure joeirar os mendigos dos ociosos e distribuindo chapas aos necessitados, para poderem mendigar, obrigue os demais a procurarem ocupação (Jornal *O progresso*, 24-05-1908).

De fato, em 1913, o Código de Posturas elaborado pela Câmara Municipal regulamenta o exercício da mendicância da seguinte forma:

Art. 558 – É proibido tirar esmolas dentro do município, com subscrições ou sem elas, sem atestado de pobreza com o visto da autoridade policial.

- 1- Os mendigos serão matriculados na repartição policial e deverão trazer consigo, visível ao lado esquerdo do peito, a chapa correspondente ao número de matrícula, a qual lhes será fornecida pela câmara.
- 2- Aqueles que angariarem donativos ou esmolas em benefício de associações, obras ou festejos religiosos, deverão estar devidamente munidos de autorização dos representantes legais das respectivas corporações.²⁶

Torna-se claro que esse Código de Posturas regulamenta circunstâncias particulares do cotidiano da população, a qual não participa da atividade produtiva construtora da “ordem e do progresso” da cidade. A doutrina liberal que emerge para justificar e consolidar o capitalismo produz formas de organização social as quais, direta ou indiretamente, legitimam a propriedade privada dos meios de produção por meio de uma representação histórica que determina um padrão de produtividade e competência, classificando e segregando “os bons e os maus” elementos. Negam-se, pois, os conflitos sociais em nome da ordem e mediante a exclusão de grupos étnicos ou sujeitos marginalizados.

A “assepsia” do espaço urbano local com a segregação dos loucos, meretrizes, ciganos e vagabundos, visando a disciplinarização do espaço uberlandense no início deste século, parece-me similar aos procedimentos determinados por um regulamento do fim do século XVII analisado por Foucault (1987), quando se declarava a peste numa cidade:

²⁶. Câmara Municipal de São Pedro de Uberabinha. Posturas e Regime Tributario. In: Código Municipal. Uberabinha, Typ. Progresso, 1913.

Em primeiro lugar, um policiamento espacial estrito: fechamento claro, da cidade e da “terra”, proibição de sair sob pena de morte, fim de todos os animais errantes; divisão da cidade em quarteirões diversos onde se estabelece o poder de um intendente. Cada rua é colocada sob a autoridade de um síndico; ele a vigia; se a deixar, será punido de morte. No dia designado, ordena-se a todos que se fechem em suas casas: proibido sair sob pena de morte. O próprio síndico vem fechar, por fora, a porta de cada casa; leva a chave que entrega ao intendente de quarteirão; este a conserva até o fim da quarentena. (...) A inspeção funciona constantemente. O olhar está alerta em toda a parte: “Um corpo de milícia considerável, comandado por bons oficiais e gente de bem”, corpos de guarda nas portas, na prefeitura e em todos os bairros para tornar mais pronta a obediência do povo, e mais absoluta a autoridade dos magistrados, “assim como para vigiar todas as desordens, roubos e pilhagens”. Às portas, postos de vigilância; no fim de cada rua, sentinelas. Todos os dias, o intendente visita o quarteirão de que está encarregado, verifica se os síndicos cumprem suas tarefas, se os habitantes têm queixas; eles fiscalizam seus atos (p.173).

De acordo com Foucault, essa vigilância se apoia num sistema de registro permanente: “relatório dos síndicos aos intendentes, dos intendentes aos almotacés ou ao prefeito”. De maneira análoga, a disciplinarização no espaço de São Pedro de Uberabinha (Uberlândia) também ocorrera por um intenso processo de vigilância e registro da “peste” – anomalias como a prostituição, a embriaguez, a mendicância e a vagabundagem – mediante dispositivos como multas, toques de recolher, subscrições, chapas de matrícula exposta ao lado esquerdo do peito para mendigar, visto da autoridade policial, atestado de pobreza concedido pela Câmara Municipal etc. Assim, “o registro do patológico deve ser constante e centralizado. A relação de cada um com sua doença e sua morte passa pelas instâncias do poder, pelo registro que delas é feito, pelas decisões que elas tomam” (Idem). Ainda segundo Foucault,

Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos – isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar (...) atrás dos dispositivos disciplinares se lê o terror dos “contágios” da peste, das revoltas, dos crimes, da vagabundagem, das deserções, das pessoas que aparecem e desaparecem, vivem e morrem na desordem (...) A peste (...) é a prova durante a qual se pode definir idealmente o exercício do poder disciplinar. Para fazer funcionar segundo a pura teoria os direitos e as leis, os juristas se punham imaginariamente no estado de natureza; para ver funcionar suas disciplinas perfeitas, os governantes sonhavam com o estado da peste. No fundo dos esquemas

disciplinares, a imagem da peste vale por todas as confusões e desordens; assim como a imagem da lepra, do contato a ser cortado, está no fundo do esquema da exclusão (Idem: 174-175).

Foucault prossegue afirmando que é próprio do século XIX ter aplicado ao espaço de exclusão, de que o leproso era o habitante simbólico (os mendigos, os vagabundos, os loucos e os violentos formavam a população real), a técnica de poder própria do “quadriculamento disciplinar”.

É o que se configura no espaço uberlandense no início desse século, quando é promovida uma assepsia na sociedade do trabalho: os pobres (mendigos), os loucos, as meretrizes, os ébrios e os ciganos estão apartados daqueles que se esforçam, que são “competentes” e “mais capazes” (por mérito próprio) de terem êxito diante dos padrões estabelecidos pela organização social.

De acordo com Foucault, tratar os “leprosos” como “pestilentos”, projetar recortes finos da disciplina sobre o espaço do internamento, individualizar os excluídos para marcar exclusões foram atitudes regularmente tomadas pelo poder disciplinar, desde o começo do século XIX:

O asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de correção, o estabelecimento de educação vigiada, e por um lado os hospitais de um modo geral todas as instâncias de controle individual funcional num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco-não louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal); e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele; onde deve estar; como caracterizá-lo, como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante, etc.) (...) todos os mecanismos de poder que, ainda em nossos dias, são dispostos em torno do anormal, para marcá-lo como para modificá-lo, compõem essas duas formas de que longiquamente derivam” (Idem, 176).

Assim, Foucault (1987) assegura que esquemas diferentes, mas não incompatíveis, lentamente vão se aproximando e, já no século XIX, localiza a figura arquitetural do *Panóptico* de Bentham como composição também dos dispositivos disciplinares. Segundo ele, o princípio dessa figura é conhecido da seguinte forma:

Na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção. Elas têm janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou escolar. Pelo efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente

sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente e constantemente visível (...) a visibilidade é uma armadilha (...) é visto mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação (...) e esta é a garantia da ordem (p.177).

Essa disposição espacial impõe uma “visibilidade axial”, pois, se “os detentos são condenados, não há perigo de complô e (...) más influências recíprocas; se são doentes, não há perigo de contágio; loucos, não há riscos de violências recíprocas, crianças, não há ‘cola’, nem barulho, nem coluios, nada dessas distrações que atrasam o trabalho, tornam-no menos perfeito ou provocam acidentes” (Idem). Daí o efeito mais importante do Panóptico: (...) “fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce” (p.178). Assim, o Panóptico deve ser compreendido como um “modelo generalizável de funcionamento; uma maneira de definir as relações do poder com a vida cotidiana dos homens” (p.181).

Tanto a figura da cidade pestilenta quanto a arquitetura panóptica tendem a ser redesenhadas em diferentes contextos, como no caso do espaço urbano da sociedade uberlandense, dado seus efeitos de regularidade em diferentes espaços e em múltiplas situações. Uma dessas situações ocorre de forma bastante visível na sociedade do trabalho por meio de dispositivos que visam a segregação e disciplinarização dos improdutivos. Segundo o discurso oficial, o êxito – ou se quisermos reportar à figura da sociedade pestilenta, a imunidade contra a “peste” da vagabundagem – é conquistado por meio do trabalho, conforme podemos observar nos discursos morais disseminados pela imprensa local no início do século, legitimando os códigos de posturas mencionados:

Fui um fervoroso adepto da liberdade dos pretos; folguei imensamente com a extinção dessa mancha negra que aviltava o meu amado Brasil; achei e acho ainda boa, justa, santa, a lei de 13 de maio de 1888. Entretanto, sempre pensei que essa lei devia ter dado aos pretos uma liberdade com restrição; devia, libertando-os, impor-lhes a obrigatoriedade do trabalho (...).

Os fins dessa sociedade são os mais nobres e elevados: pretende retirar de nossas ruas os mendigos que por elas perambulam, numa demonstração impressionante de moléstias e deformidades física, constituindo uma constante ameaça de contaminarem a mão generosa que lhes estende a sua esmola (Jornal *O Progresso*, 08-10-1914).

Com efeito, o trabalho aparece tanto na sua materialidade quanto no discurso dominante como instrumento disciplinador que possibilita a segregação entre os produtivos e os improdutivos, os “bons e os maus”, garantindo a assepsia, a subserviência, a docilidade e a resignação frente aos dispositivos de poder. Nesta direção, o comportamento ordeiro e laborioso é legitimado e os conflitos, as desigualdades e as dinâmicas de poder são encobertos. Pelo discurso sobre o trabalho, a ordem e o progresso, a organização do espaço social passa a ser romantizada, idealizada, como se fosse possível a existência da total harmonia e a ausência de conflitos sociais entre a população economicamente ativa apenas com a disciplinarização dos “improdutivos”.

Animais como esses que assim procedem, devem ser escoimados da coletividade, pelo muito de fera que trazem dentro de si, venham de onde vierem. Não se concebe que uma cidade da cultura e do progresso de Uberlândia continue abrigando seres que de humanos têm apenas a forma física (...) lugar de cafajeste é por trás das grades, vendo o sol nascer quadrado, para usar a própria linguagem deles. Não no meio de uma coletividade pacata e ordeira, como soe ser a comunidade uberlandense. São criaturas que representam um peso morto, dentro do todo; câncer a corroer o organismo social, e por isto mesmo deve ser extirpado numa operação policial drástica a fim de não contaminar o resto do corpo (Jornal O Reporter, 28-09-1961:01)

Um exemplo da existência de conflitos sociais é o “quebra-quebra” de 1959, uma manifestação popular e um sinônimo de vergonha e constrangimento para a elite local, que vê, neste fato, a negação da “harmonia” e da disciplina. De acordo com Oliveira (1992) e Vasconcelos (1993), em 1959, já havia ocorrido o quebra-quebra em São Paulo, Belo Horizonte, Fortaleza e em Santa Catarina, de modo que o episódio de Uberlândia não foi um acontecimento exclusivo. Todavia, o que causou maior estranhamento para a elite local foi a participação de Uberlândia em tal tipo de acontecimento, uma vez que, no seu imaginário social, essa cidade era tida como pacata, ordeira, laboriosa.

As pesquisas apontam que o principal motivo que levou as manifestações do quebra de 59 foi o aumento do custo de vida. Em Uberlândia, especificamente, o fator desencadeador de tal manifestação foi o aumento do preço nos cinemas, cuja entrada passou de 18 para 30 cruzeiros. O protesto ocorreu inicialmente por meio da “fila-boba”, com uma aglomeração nas portas dos cinemas. Tal protesto se intensificou de forma violenta com invasões, depredações e incêndios.

Além dos cinemas, outros saques aconteceram em uma máquina beneficiadora de arroz e na Casa Caparelli, uma firma atacadista que comercializava utensílios domésticos. Embora o discurso oficial tente veicular uma idéia harmônica sobre o espaço local, essa manifestação revela a falácia que é projetar a imagem de uma população sem interesses opostos, homogênea e sem divergências. Por seu lado, a elite uberlandense tenta minimizar o fato por meio de um discurso sentimentalista e retórico, disseminado na imprensa local, como expressa um empresário, ex- presidente da Associação Comercial de Uberlândia,

Com desolação e com pesar refletiram em nosso ânimo os reprováveis acontecimentos. Uberlândia e o seu povo não mereciam uma tão infeliz propaganda. Os responsáveis devem existir, deram prova de desprezo e de falta de amor a esta cidade acolhedora e pródiga. Outra é a civilização do uberlandense, tão afeito ao trabalho, ao progresso, ao respeito com o próximo. Isso tudo, largamente divulgado e comentado em todo o país, mais ainda nos entristeceu.(...) Esta página negra deve ser virada em definitivo. Que todos se unam para o bem; que as autoridades se compenetrem no seu dever para com todos, que o povo reflita, respeite o seu semelhante e ame a terra em que vive; (...) enfim, que todos concorram para a concordia, para a tranquilidade e para a grandeza desta generosa terra. Só assim Uberlândia continuará a sua marcha vitoriosa e se afirmará como uma das maiores cidades do interior brasileiro, como já é. A violência, a agitação e a discórdia não constroem e não aproveitam a ninguém, senão aos mal intencionados. Ajudemos Uberlândia, como Uberlândia nos ajuda! (Apud Oliveira, 1993:84).

O discurso expresso nesse excerto da imprensa local nos permite perceber uma intenção explícita em conter a ordem pela retórica sentimentalista do ufanismo pela cidade ordeira e progressista. Em contrapartida, há uma tentativa por parte da elite local, corroborada pela imprensa, de silenciamento das vozes dos “desordeiros”, manifestada pelo desejo em excluir esta “página negra da história da cidade em definitivo”, pelo temor da proliferação do discurso transgressor, impondo-se aí o discurso moral.

Assim, vai-se naturalizando a hierarquia dos “produtivos” e ordeiros, a divisão social do trabalho, e fortalecendo a classe que vive de sua exploração. No final da década de 50, com o processo de reestruturação urbana, surgem novos projetos de organização da elite local, dentre eles, a Campanha de implantação do Distrito Industrial, iniciada em 1957. “A Associação Comercial²⁷ procurava intensificar a industrialização da cidade. Os muitos aspectos

²⁷. Trata-se da Associação Comercial e Industrial de Uberlândia. Essa Associação foi fundada em 1933 com o nome de Associação Comercial, Industrial e Agropecuária filiada às congêneres de São Paulo, Rio de Janeiro e

econômicos que experimentavam expansão (rede bancária, energia elétrica, construção de rodovias etc.) possibilitaram uma ampliação do parque industrial” (Revista *ACIUB em Revista*, 1983:56). Para viabilizar esse plano, “A Associação Comercial convida a Nestlé, a White Martins, a Brahma. Entra em contato com as Federações das Indústrias de São Paulo, do Rio, de Minas. Oficia à Embaixada Japonesa, comunicando as possibilidades de aplicação de capital nipônico na indústria de abacaxi. Tudo acompanhado de dossiês que demonstram as potencialidades de Uberlândia. Isso nos fins de 1958 e princípios de 1959” (Idem:56).

Foi criada, em 1959, a *Comissão Permanente de Defesa dos Interesses de Uberlândia*. Essa comissão “é formada e representada por delegados autorizados de todos os órgãos de classe, sindicalizados ou não, sociedades esportivas e desportivas, culturais, científicas, elementos gratos, imprensa falada e escrita, Prefeito Municipal, Vereadores e têm por finalidade única a defesa permanente dos interesses de Uberlândia e de todo o Triângulo Mineiro” (art 1º dos estatutos apud *Revista ACIUB em Revista*, 1983:57).

Este mesmo ano, “por diversos fatos, marca o início do desenvolvimento industrial. Até por fatos casuais, como, por exemplo, a chegada do primeiro vagão de trigo para o Moinho Sete Irmãos S/A, que se deu no dia 2 de maio. Em Uberlândia age-se rapidamente. Tubal Vilela da Silva e a Companhia Urbanizadora Ruy Santos oferecem terrenos à futura cidade industrial” (Idem, *ibidem*). A referida comissão foi transformada em Conselho de Implantação administrativa e Planejamento Industrial de Uberlândia em 1963.

Nesta ocasião, realizou-se em Uberlândia o II Congresso Mineiro de Desenvolvimento Industrial. “Esse Congresso foi um divisor de águas. O marco inicial da industrialização uberlandense. O estabelecimento das bases que permitiram a nossa evolução industrial. Pode-se concluir em suas conseqüências até mesmo o estímulo popular que permitiu a eleição de nossos vereadores Homero Santos e Waldir Melgaço Barbosa para a Assembléia Legislativa” (Idem, *ibidem*).

Neste contexto, a classe empresarial uberlandense se fortalece e vem substituindo a velha oligarquia rural. Assim se expressa o ex-deputado, ex-membro da comissão de Defesa e do Conselho de Implantação e Planejamento da Cidade Industrial, ex-presidente da Associação Rural e Prefeito Municipal em várias gestões²⁸, Virgílio Galassi:

Belo Horizonte. Na década de sessenta, passou a ser denominada apenas Associação Comercial e Industrial de Uberlândia.

²⁸. Além de Prefeito Municipal em gestões que se alternam a partir de 1971 – dada a impossibilidade de reeleição naquela ocasião – Virgílio Galassi sempre ocupou cargos de poder no município, sendo o atual Prefeito

Nós buscávamos as indústrias. Pegávamos a laço. Nós tínhamos um grupo viajando constantemente. Levávamos filmes sobre Uberlândia. Chegamos a fazer reuniões de grande expressão, inclusive uma vez em Porto Alegre. Estivemos mais ou menos com cinquenta industriais na Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul. Com filmes, projetores, slides. Isso foi feito no Brasil inteiro. Viajamos milhares e milhares de quilômetros. Foi um esforço extraordinário. E isso continua. É uma bola de neve. Vai rolar até o fim. Em todos os momentos do desenvolvimento de Uberlândia, a Associação Comercial não tinha um lugar. Ela era sempre a promotora, muito mais do que isso, era criadora desses momentos (Ibidem:58).

“Saem de cena” do mundo econômico os coronéis e entram os empresários os quais, com múltiplas estratégias de ação e com novas perspectivas, vão dando novos contornos ao novo espaço urbano. Essa substituição torna-se clara em um depoimento de um político local, citado por Alem, ao analisar o saudosismo da classe dominante provocado por transformações na cidade:

Foi no início da década de 60. Eu comandava a oposição aos líderes políticos da época pensando que o mando ainda estava com eles. Mas eu estava completamente enganado. Naquele momento quem tinha o mando eram os empresários, os homens de dinheiro. (Na prática eles substituíram os coronéis, só que de maneira muito sofisticada). (...) O empresário substituiu o coronel no poder mas substituiu mal. O empresário só entra com o dinheiro como o coronel fazia. Só que o coronel buscava apenas o poder e não tirava proveito da situação de mando que exercia. Isto não acontece com os empresários que entram com o dinheiro como investimento. Eles dão dinheiro para a situação e para a oposição para depois cobrar em dobro (1991:94).

Neste contexto de ascensão do setor empresarial é inaugurado em 3 de setembro de 1965 o Distrito Industrial de Uberlândia equipado com três empresas em funcionamento. “A inauguração foi feita pelo Presidente Castelo Branco, que se acompanhou de numerosa comitiva. Compareceram, entre outras autoridades, Magalhães Pinto e Ney Braga, os deputados Rondon Pacheco, Homero Santos e Waldir Melgaço. Ministros, senadores, deputados, Secretários de Estado e altos funcionários” (Revista *ACIUB em Revista*, 1983: 58. Grifos meus). Os recursos básicos de infra-estrutura, além de estímulos e incentivos fiscais,

Municipal (1997-2000). Em 1958 foi Vice-presidente do Conselho de Implantação, Administração e Planejamento da cidade Industrial de Uberlândia; Em 1959 a 1960 e 1961 a 1962 foi Presidente da Associação Rural de Uberlândia; em 1965 foi vereador e entre os anos 1965 a 1967 foi membro da Comissão fiscal da Associação Rural de Uberlândia.

foram concedidos pelo Estado e pela Prefeitura. A apologia à indústria enquanto sinônimo de progresso é expressa no hino oficial à cidade industrial²⁹:

Zaz... Zum..., Craz...
 que barulho colossal!
 Zam... zum... clim ...craz...
 Vem do parque industrial!
 II
 Estes sons que parecem distantes
 como núvens que correm no ar,
 ouvireis, dia e noite, constantes,
 quando o parque industrial funcionar!
 III
 Chaminés, para o alto apontando
 Serão marcos de vosso esplendor,
 E as sirenas irão entoando
 Belo hino de glória ao labor.
 IV
 Vosso filho, vereis, sorridente
 O progresso da indústria buscar
 Ouvireis, com orgulho crescente,
 Vossa infância feliz a cantar.

O panorama descrito nos possibilita elucidar a conjuntura de implantação do Distrito Industrial de Uberlândia, a consolidação de sua classe empresarial e a relevância ou mesmo o poder expresso pelo *Estado Restrito* no processo de formação e desenvolvimento das *Condições Gerais de Produção*. Naquele momento, a economia ainda estava marcada pelo processo de particularização, as emergentes empresas ainda se encontravam em fase de relativo isolamento e o que estava em voga era o apelo a sentimentos patrióticos de nacionalismo econômico. Na década de 90, o parque industrial uberlandense encontra-se bastante ampliado, contando com empresas de origem nacional e transnacional. É nessa década que também ocorrem as principais mudanças gestoriais na empresa em estudo por meio das inovações tecnológicas e de novos modelos gerenciais. Essas mudanças, por sua vez, não estão desconectadas das transformações mais amplas do panorama econômico e político, ao contrário, estão intrinsecamente ligadas aos novos mecanismos de transnacionalização da economia. Por isso, o próximo capítulo é dedicado a uma observância das novas configurações

²⁹. Câmara Municipal de Uberlândia. Processo n. 2171. (Oficialização do hino à cidade industrial: *Uberlândia Cidade Industrial*). 16/03/1965. Obs: não consta do documento o nome do compositor do hino, somente o de Herculando Rodrigues Naves, o autor, entre outros, do projeto.

no mapa econômico e político da década de 90, que trouxeram intensos impactos para a dinâmica interna do setor produtivo.

A situação delineada no plano micro, por meio da descrição do espaço local ilustra a intervenção incisiva de representantes do *Estado Restrito* (como Presidente da República, Prefeitos, Deputados, Vereadores), conforme retrata as citações anteriores, no processo de consolidação dos sistemas econômicos, demarcando a atuação de poderes políticos nacionais. Entretanto, conforme Bruno, em fins dos anos sessenta, outra forma de concentração de capital começa a prevalecer “embora tenha se tornado mundialmente perceptível apenas nas décadas seguintes. Esta nova forma, ao contrário da anterior, já não se fundamenta na intervenção econômica dos governos e no seu inter-relacionamento. Ao contrário, ela não só os ignora como os ultrapassa em suas ações, começando a corroer o poder dos Estados-Nações (1997:17).

De acordo com a autora (ancorando-se nas formulações de Bernardo), esta nova forma se consolidou porque a aceleração da concentração de capital permitiu às maiores empresas relacionarem-se diretamente, secundarizando o papel do Estado como coordenador da vida econômica, assumindo elas próprias, cada vez mais, funções econômicas e políticas de abrangência supranacional. Fato esse que consolida o processo de transnacionalização da economia.

A diferenciação que Bruno (1997) faz entre os termos multinacional, internacional e transnacional torna mais claro esse mecanismo. Na sua concepção, o termo multinacional indica a consideração de uma multiplicidade de nacionalidades em inter-relação nas negociações entre empresas multinacionais e governos, preservando a soberania do Estado Nacional. Assim, a soberania do Estado era fundamental não só para tranquilizar as burguesias locais, já preocupadas com a possibilidade de concorrência internacional, mas como forma de garantir que a classe trabalhadora ficasse dividida pelas fronteiras dos países – de modo que o capital se prevenisse do retorno das lutas internacionalistas desencadeadas no interior da Primeira Guerra Mundial.

O termo *internacional* por sua vez é empregado para designar o inter-relacionamento entre várias nações, pressupondo também a existência de soberanias políticas no aparelho de Estado Nacional. Uma organização internacional “busca produzir acordos entre grupos de várias nacionalidades, constituindo-se no palco em que atos nacionais são realizados” (1997:17).

Diferentemente dos termos multinacional e internacional, o termo transnacional remete a uma situação em que uma organização transnacional não inter-relaciona nações, ignorando e ultrapassando o princípio da nacionalidade. Para Bruno, a novidade desse processo reside no fato de a integração mundial já não integrar nações nem sistemas econômicos nacionais, mas conjugar a ação dos grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles. Assim, as grandes empresas “como produtoras ultrapassam as barreiras comerciais protecionistas, deslocando suas plantas para países cujos mercados são por eles disputados. Como credoras, conseguem controlar os governos que queiram opor-se à sua penetração. Assim, podem desenvolver uma estratégia própria, independente dos governos eleitos, tanto nos países onde estabelecem as filiais, quanto naqueles onde têm suas sedes” (1997:20)

Destarte, o que caracteriza o declínio do Estado Restrito e a ascensão do Estado Amplo é a transnacionalização da economia. A partir do desenvolvimento e articulação das unidades econômicas e das *Condições Gerais de Produção*, há um arrefecimento do Estado Restrito e ascensão do Estado Amplo:

...Em primeiro lugar, o elevadíssimo grau de concentração atingido aos nossos dias permite às grandes empresas inter-relacionarem-se diretamente e, portanto, ocuparem-se das Condições Gerais de Produção, sem necessitarem da intervenção do Estado Restrito. Em segundo lugar, o Estado Restrito é, por definição, nacional, enquanto a concentração do capital transnacionalizou o Estado Amplo. Assim, os Estados Restritos já não têm qualquer possibilidade de se contrapor ao Estado Amplo, que conquistou uma indisputada margem de manobra. A articulação entre os dois aparelhos políticos, que inicialmente se processava a partir do Estado Restrito em direção ao Estado Amplo, através de organismos reconhecidos constitucionalmente e hegemonzados pelo Estado Restrito, passou-se gradualmente a processar-se mediante *lobbies*, ou grupos de pressão, que são instituições inteiramente controladas pelo Estado Amplo e devidas apenas à sua iniciativa” (Bernardo, 1998:45).

Bernardo (1998) afirma que as companhias transnacionais são as principais responsáveis pelo processo de desagregação do Estado Restrito e configura-se como o elemento mais importante no interior do Estado Amplo, pois elas “têm a capacidade de prosseguir uma estratégia própria, independente dos governos tanto dos países onde estão implantadas as matrizes como daqueles onde se estabelecem as filiais. Elas não são um agente de um ou de outro governo estrangeiro, como pensam aqueles que ainda hoje raciocinam em termos

estritamente nacionais. As companhias transnacionais são elas mesmas um poder, o mais importante na época atual” (p.46).

Sob tal ótica, o processo de declínio do *Estado Restrito* e ascensão do *Estado Amplo* constitui um dos elementos determinantes na nova organização do mundo do trabalho que surge sob a mundialização do capital. Na esfera da política, instaura-se uma nova subjetividade para o trabalhador por meio de mecanismos que provocam rupturas ou declínios na perspectiva da identidade de classe pela absorção da lógica do capital. São múltiplos e complexos os mecanismos utilizados para a materialização, o desenvolvimento e a expansão do conteúdo ideológico do *Estado Amplo*; um deles tem sido a instituição escolar. Essa instituição, sobretudo no atual momento de transnacionalização da economia, torna-se uma aliada fundamental para a personificação do poder do Estado Amplo. Por outro lado, a própria intervenção do setor empresarial na gestão da escola já é um demonstrativo do poder do Estado Amplo que, de forma crescente ganha espaços na esfera pública.

Um outro forte elemento que também assume uma dimensão ideológica de promoção da adesão dos trabalhadores, pela debilitação de sua identidade, ao movimento do capital são as novas formas de gestão, ou as novas medidas organizacionais adotadas pelo segmento empresarial. Nesta direção, é apropriado remeter à conclusão de Tragtenberg, ao afirmar que “empresa não é só o local físico onde o trabalho excedente cresce às expensas do necessário, o palco da oposição de classes; é também o cenário da inculcação ideológica. Nesse sentido, empresa é também aparelho ideológico” (1980:28).

Partilhando dessa perspectiva, abordo algumas inovações organizacionais desenvolvidas no atual momento de acumulação capitalista. Tais inovações podem parecer simples reajustes gestoriais, naturalmente necessários, dado a complexificação das forças produtivas. No entanto, tais reajustes não estão desprovidos de uma dimensão manipulatória, neutra e a-política sobre os trabalhadores, ao contrário, são expressões mesmo das novas configurações do *Estado Amplo*, de transnacionalização da economia e de garantia da hegemonia do capital em sua forma mundializada.

CAPÍTULO II

A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E SUAS EXPRESSÕES NO MUNDO DO TRABALHO

A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E SUAS EXPRESSÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Giannetti da Fonseca, um expressivo intelectual brasileiro adepto às premissas do modelo neoliberal, no seminário, *A globalização, o Estado e o Indivíduo*³⁰, promovido pela empresa Souza Cruz, contrapôs-se, em debate, ao filósofo francês Claude Lefort ao afirmar que o estado de Bem-Estar estava equivocado e era desfuncional. Também na sua palestra, Giannetti, após desenvolver sua análise econômica acerca da globalização, ingressou no terreno das especulações filosóficas afirmando que “a partir de certo nível de renda, ter tempo livre deveria ser muito mais importante e, no entanto, as pessoas continuam obstinadamente ocupadas em ganhar mais dinheiro (...) se os pobres rissem da riqueza dos ricos, ela talvez se esvaziasse, mas o problema é que os pobres a invejam (...) Não acho que esse fetiche pelo dinheiro seja uma conspiração neoliberal. Isso talvez se explique por meio da psicologia profunda” (Folha de São Paulo, 24-11-1996). Ao que me parece, no subterrâneo dessas afirmações há a tentativa da mensagem: os problemas dos pobres não são de natureza material e sim espiritual³¹ – só faltando acrescentar a máxima bíblica “é mais fácil um camelo passar no fundo de uma agulha do que um rico entrar no reino dos céus”.

A importância em remeter a esse discurso se deve à necessidade de ilustrar algumas das formas pelas quais vem sendo disseminada a naturalização do movimento do capital, sobretudo por estar veiculada num instrumento que serve para dar visibilidade e propagar para um público mais amplo a dinâmica de legitimação dos pressupostos neoliberais, então em voga.

No último excerto de sua fala, Giannetti, ao tentar associar as construções sociais próprias do mercantilismo a um desejo inerente ao ser humano, e que, por isso, deverá ser

³⁰. Este evento recebeu atenção do Jornal Folha de São Paulo e as contribuições dos participantes mais expressivos foram publicadas em um caderno especial.

explicado pela “Psicologia profunda”, identifica formas extremas ou desviantes de ligação entre o fetiche e a produção deste fetiche. Sob meu ponto de vista, isto torna bastante forte a sua intenção de isentar o neoliberalismo e, suas perversas estratégias, de contribuir para a infelicidade humana. Desnaturalizar esse discurso, situando o neoliberalismo e o paralelo processo de reestruturação produtiva como uma construção social decorrente da acumulação do capital, é o propósito deste capítulo. Pretende-se ainda, situar o leitor na gênese do processo de reorganização gestorial desencadeada pela empresa em estudo e seu posterior alcance na educação escolar, pois o neoliberalismo formula também proposições para a esfera escolar por meio de uma promessa de resolução dos problemas educacionais – derivados desta lógica mercantil.

As inovações gestoriais e tecnológicas características do atual contexto ocorreram a partir de uma ampla reestruturação produtiva do mundo do trabalho marcada pelos paradigmas do modelo neoliberal. Um dos aspectos, comumente apontados pela sociologia do trabalho ou por alguns economistas que caracterizam as mudanças na esfera produtiva ocasionada por esse processo de reestruturação, diz respeito a rupturas ou mudanças com o modelo de organização fordista, ocasionadas por novos regimes de regulação como a *acumulação flexível*, para Harvey, ou o *modelo japonês*, para Coriat.

Um dos pontos básicos do modelo fordista é a introdução da esteira na planta produtiva da fábrica com vistas à produção em série. Isto ocasionou a suplantação do controle do tempo realizado pelo cronômetro e a transferência dos tempos e movimentos para a esteira. Essa mecanização possibilitou a intensificação do ritmo de trabalho em seus ciclos mediante a diminuição do tempo morto da jornada de trabalho e da parcelarização, rotinização e padronização por meio da fixação de normas de rendimento que impliquem ritmos de trabalho mais elevados, cumprindo uma exigência básica da forma taylorista de organização do processo de trabalho. O fordismo leva às últimas conseqüências os princípios do taylorismo, aplicando-o com maior eficácia e com o propósito de intensificar cada vez mais o ritmo de trabalho. Conforme Aglietta, esse processo possibilita uma resposta capitalista à luta de classes na produção, pois a “separação e a especialização do trabalho das funções têm como objetivo combater o controle sobre as condições do trabalho que a autonomia dos postos de trabalho pode permitir aos trabalhadores” (Apud Teixeira, 1996:55).

³¹. Visão esta implicitamente retroalimentada por parcelas significativas do jornalismo ao tender para a suposta neutralidade jornalística.

Uma outra característica desse regime foi o estabelecimento de mecanismos de administração das relações de produção mediante os meios de consumo pelos trabalhadores assalariados, assim, “o fordismo é, pois, o princípio de uma articulação do processo de produção e do modo de consumo, que instaura a produção em massa, chave da universalização do trabalho assalariado” (Idem). Ainda de acordo com Aglietta, o consumo em massa é a base de sustentação do processo de acumulação, pois são criadas demandas crescentes por nova produção, ao exigir que o setor que produz os bens de consumo (setor II) demande novas máquinas, equipamentos, instalações, etc produzidas pelo setor de bens de capital (setor I), estabelecendo um círculo virtuoso de crescimento.

A norma salarial fordista e a relação salarial fordista possibilitam a formação desse ciclo econômico desenvolvida pelo consumo. Tal norma, estabelecida por meio de um pacto entre Estado, Empresários e Trabalhadores, tinha como fundamento básico o aumento da produtividade, dos salários reais dos trabalhadores e do consumo de massa (Boyer: 1990).

Assim, o Fordismo denota um paradigma a respeito de princípios de organização da produção por meio de formas diferenciadas de gestão e mesmo inovações tecnológicas e assume uma expansão de tamanha magnitude que se tornou um padrão de organização do trabalho e um modo de regulação das relações na economia de vários países, sobretudo para países capitalistas centrais no período pós-guerra (1950-1970), contribuindo para a implementação do Estado de Bem Estar, na “fase áurea do capitalismo”. No entanto, entre o final da década de 60 e início da década de 70, esse regime começa a entrar em colapso, revertendo a tendência em curso de expansão econômica. De acordo com Harvey,

a despeito de todos os descontentamentos e de todas as tensões manifestas, o núcleo essencial do regime fordista manteve-se firme ao menos até 1973, e, no processo, até conseguiu manter a expansão do período pós-guerra – que favorecia o trabalho sindicalizado e, em alguma medida, estendia os “benefícios” da produção e do consumo de massa de modo significativo – intacta. Os padrões materiais de vida para a massa da população nos países capitalistas avançados se elevaram e um ambiente relativamente estável para os lucros corporativos prevalecia. Só quando a aguda recessão de 1973 abalou esse quadro, um processo de transição rápido, mas ainda não bem entendido, do regime de acumulação teve início (1993:134).

Tal colapso foi decorrente de uma crise do modo de organização interna do processo de trabalho que ocorreu, segundo Aglietta, pelo menos por causa de três pontos: elevação do tempo com o desequilíbrio na cadeia de produção, dada a falta de sincronia entre os diversos ciclos de produção e aos diferentes tempos exigidos por cada operação; o desequilíbrio

fisiológico e psicológico dos trabalhadores decorrente da intensificação do ritmo de trabalho que ocasionou elevação do absenteísmo, aumento no número de acidentes de trabalho e, portanto, aumento do tempo dedicado ao controle de qualidade. Disso decorre o aumento do tempo para a constituição das equipes e do tempo para por em funcionamento a cadeia de produção, além das necessidades de emprego de mão-de-obra excedente; o rompimento do vínculo entre esforço e salário, pois o capital não conseguia mais fomentar nem o individualismo nem a motivação de trabalho mediante a política artificial de diferenciação de salários. Tal fato ocorre sobretudo porque as formas de organização do trabalho coletivo, nas grandes empresas, tendem a unificar os trabalhadores em uma luta mais ampla contra as condições de trabalho (Apud Teixeira, 1996).

Na perspectiva apontada por Aglietta, a crise aparece, antes de tudo, como uma crise social, atingindo o cerne das relações contratuais entre capital e trabalho, mas acaba por alcançar o sistema estatal, na sua capacidade de financiamento do processo de acumulação e na sustentação de suas políticas compensatórias, gerando como solução uma transformação massiva do trabalho improdutivo em trabalho produtor de mais-valia.

Para Harvey, o período de 1965 a 1973, sobretudo, tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Sob seu ponto de vista, as dificuldades desencadearam-se devido à rigidez “dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados e consumos invariantes” (1996:135). Além disso, prossegue o autor, havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho e as tentativas de superação dessa rigidez encontravam resistência na classe trabalhadora. Pelo lado do Estado, a rigidez foi se intensificando “à medida em que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão etc.) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos” (Idem). Na visão de Harvey, o único instrumento de resposta flexível estava na política monetária, imprimindo qualquer montante que parecesse necessário para manter a economia estável, o que, em decorrência, ocasionou a onda inflacionária que acabaria por afundar a expansão do pós-guerra. Nesta perspectiva, conclui o autor: “por trás de toda a rigidez específica de cada área estava uma configuração indomável e aparentemente fixa de poder político e relações recíprocas que unia o grande trabalho, o grande capital e o grande governo no que parecia cada

vez mais uma defesa disfuncional de interesses escusos definidos de maneira tão estreita que solapavam, em vez de garantir, a acumulação do capital” (Idem: 136).

Ainda segundo Harvey, a profunda recessão de 1973, exarcebada pelo choque do petróleo retirou o mundo capitalista do sufocante torpor de “estagflação” (estagnação da produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e reajustamento social e político. Harvey prossegue afirmando que, no espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma, podendo “representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta” (Idem, 140).

A esse novo regime de acumulação Harvey denomina *acumulação flexível*. Marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo:

ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a “Terceira Itália”, Flandres, os vários vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados). Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (Idem:140).

Harvey aponta ainda – por meio de uma demonstração gráfica – algumas implicações do regime de acumulação flexível, tais como: níveis relativamente altos de desemprego “estrutural”, rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista.

Também de acordo com Teixeira (1996), a saída buscada para a superação da crise exigiu maior liberdade de mercado e menor interferência na economia, o que significa que a

atuação do Estado deverá se deslocar em favor da política econômica à custa da política social. Este parece constituir um dos pilares do programa neoliberal. Segundo Anderson (1995), o acirramento do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, com a imersão do mundo capitalista no profundo processo de recessão, combinando altas taxas de inflação e baixas taxas de juros, propiciou que as idéias neoliberais ganhassem terreno. Segundo o autor, “o remédio então era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (p. 11).

Nesta conjuntura, as atividades fundamentais do Estado centram-se na organização do comércio liberalizado, estabilidade macro-econômica e sistemas capazes de fixar preços reais, assim, “bastaria que o governo cuidasse dessas questões – essencialmente, bastaria que ele ‘saísse do meio’, deixando de intervir – para que logo os mercados privados passassem a gerar crescimento e alocações eficientes” (Stiglitz apud Jornal Folha de São Paulo. 12-07-1998)³². Não é demais lembrar que nesse processo foi priorizado o fim das políticas assistenciais (características do Estado de Bem Estar Social) em detrimento de políticas para dinamização da economia, incluindo nesse emaranhado de procedimentos as políticas de privatização e de amortecimento dos movimentos sindicais.

Para a consolidação desse propósito, buscou-se, segundo Teixeira (1995), a estabilidade monetária, enquanto meta suprema de qualquer governo, e, como decorrência, implementou-se uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos do bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, pela criação de exército de reserva de trabalhadores para amortecer a ação dos sindicatos. Para Anderson (1995), o contexto político do final da década de 70 tornou-se propício para a implementação das políticas neoliberais, que teve como signatários o governo Thatcher, na Inglaterra; Reagan, a partir de 1980, nos Estados Unidos; Kohl, em 1982, na Alemanha; Schluter na Dinamarca, em 1983; além de quase todos os países do norte da Europa Ocidental, com exceção da Suécia e Áustria. Anderson avalia que esse é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Para ele, “trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional” (p.22).

³². Joseph Stiglitz é vice-presidente sênior e economista-chefe do Banco Mundial. O excerto acima faz parte de sua conferência realizada em Helsinque, em Janeiro de 1998, intitulada “Pós-Consenso de Washington”.

Quanto ao neoliberalismo, Bourdieu (1998) questiona: “Será que o mundo econômico, como quer o discurso dominante, é realmente uma ordem pura e perfeita, que desdobra implacavelmente a lógica de suas conseqüências previsíveis, pronta a reprimir todas as falhas por meio de sanções por ela inflingidas, seja de maneira automática, seja – mais raramente – por intermédio de seus braços armados, o FMI (Fundo Monetário Internacional) ou a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), ou de políticas por ela impostas: diminuição do custo de mão-de-obra, redução das despesas públicas e flexibilização do trabalho?”(Apud Jornal Folha de São Paulo, 12-07-1998)³³. Para o autor, o neoliberalismo, alcunhado por ele de “teoria tutelar, pura ficção matemática”, se funda desde sua origem numa abstração: “aquela que, em benefício de uma concepção tão estreita quanto estrita da racionalidade, identificada à racionalidade individual, consiste em pôr entre parênteses as condições econômicas e sociais das disposições racionais e das estruturas econômicas e sociais que são a condição de existência” (Idem).

Bourdieu afirma ainda que o discurso neoliberal não é um discurso como os outros: “ele é um discurso forte, que só é tão forte e difícil de combater em razão de ter ao seu lado o poder de um mundo de relações de forças que ele contribui para que se torne o que é, orientando as escolhas daqueles que dominam as relações econômicas e a elas acrescentando sua força própria, particularmente simbólica” (Idem, *ibidem*). Neste sentido, assegura o autor, em nome desse projeto científico de conhecimento, convertido em programa político de ação, se efetua o imenso trabalho político que visa a criar as condições para a realização e o funcionamento da “teoria”: um programa de destruição metódica da coletividade, pois visa a pôr em questão todas as estruturas coletivas “capazes de levantar obstáculos à lógica do mercado puro: a nação, cujo espaço de manobra diminui a cada dia; grupos de trabalho, por meio, por exemplo, da individualização dos salários e das profissões em função das competências individuais e da atomização dos trabalhadores que dela resulta; coletividades para a defesa de direitos dos trabalhadores, sindicatos, associações, cooperativas; a própria família, que, por meio da constituição de mercados por faixas etárias, perde um pouco de seu controle sobre o consumo” (Idem). Prosseguindo sua análise conjuntural do neoliberalismo, Bourdieu assevera que:

Instaura-se, assim, o reino absoluto da flexibilidade, com contratos a prazo determinado ou funções interinas prorrogadas ao infinito e, dentro da própria empresa, a concorrência entre filiais autônomas, entre equipes obrigadas à polivalência e, por fim, entre indivíduos por intermédio da individualização

³³. Texto publicado originalmente no jornal *Le Monde Diplomatique*.

da relação de emprego: fixação dos objetivos individuais; parâmetros individuais de avaliação; avaliação permanente; elevação individualizada de salários ou concessão de bônus por excelência e mérito individuais; carreiras individualizadas; estratégias de “responsabilização” tendentes a assegurar a auto-exploração de certos diretores, que, simples assalariados sob enorme dependência hierárquica, são tidos ao mesmo tempo como responsáveis por suas vendas, por seus produtos, por sua sucursal, por sua loja e assim por diante, como se fossem autônomos. Técnicas de submissão racional que, além de cumular em encargos os postos de trabalho, e não apenas os cargos de confiança, concorrem para enfraquecer ou abolir a solidariedade coletiva (Idem, *ibidem*).

Esses mecanismos de flexibilização, pelo fato de serem os grandes co-responsáveis pela abolição da “solidariedade coletiva” são constituidores da lógica do “salve-se quem puder”, pois contribuem decisivamente para o acirramento do desemprego estrutural, a gradativa redução dos direitos sociais dos trabalhadores, o descrédito de tudo que é público e para a sacralização do mercado. Nesse ambiente, onde o mercado atua impondo as regras de regulação do comportamento das empresas, dos sindicatos e da política de emprego, há um movimento no Brasil (como em outros países) que transgride a legislação trabalhista. Ele propõe a flexibilização da jornada de trabalho e do salário, os quais, ocorrem mediante os acordos de Participação nos Lucros por Resultados. Nesse processo, desloca-se a negociação do âmbito dos sindicatos para o âmbito das empresas, contribuindo também para o enfraquecimento da organização sindical.

Assim, a instituição desses dispositivos neoliberais de regulamentação dos mercados competitivos e da mão-de-obra ocorre sobretudo sob a tutela da flexibilização. Conforme Bourdieu: “A instituição prática de um mundo de todos contra todos, em todos os níveis da hierarquia, com seus adeptos do estresse e do sofrimento, sem dúvida não poderia obter um sucesso tão completo se não contasse com a cumplicidade dos dispositivos de flexibilização, que produzem a insegurança e a existência, em todos os níveis hierárquicos – até mesmo nos mais elevados –, de um exército de reserva de mão-de-obra docilizada pela precarização, pela ameaça permanente de desemprego” (Idem, *ibidem*).

De fato, o processo de reestruturação produtiva, que se ancora em novas formas de regulação do trabalho, baseia-se sobretudo na flexibilização da produção como ingrediente fundamental para a intensificação do trabalho, a desregulamentação dos direitos sociais dos trabalhadores, o enfraquecimento do sindicalismo combativo e a desverticalização da produção. Aspectos constitutivos do que Coriat (1994) caracteriza como *regulação*

estimulada, enquanto expressão do *modelo japonês*, por meio de novas formas de gestão e contrato de trabalho.

2.1. Da rigidez do sistema fordista à flexibilização toyotista: a mutação das práticas de gestão

O processo de reestruturação produtiva é decorrente, em parte, do colapso do fordismo e da instalação do modelo neoliberal. Contudo, tais elementos não são justapostos, mas compõem e são componentes de um todo organicamente articulado que provoca alterações importantes na organização do trabalho no atual contexto, conduzindo novas dinâmicas gestoriais seguidas por diferentes segmentos da esfera produtiva com alcance nos mais variados espaços, conforme ilustra o próprio processo de reestruturação produtiva desencadeada pela empresa em estudo.

O programa de reformas, desencadeadas pela nova “organização profissional” da empresa CTBC, expandiu-se progressivamente e é coetâneo de um conjunto de modificações pautadas pelas inovações tecnológicas e gestoriais no mundo do trabalho. Por sua vez, tais modificações são influenciadas pelas novas configurações econômicas, políticas e ideológicas do atual movimento do capital formando um *mosaico* sem definições muito precisas neste quadro de mutações.

As grandes inovações de natureza científico-tecnológicas que impactaram no processo de trabalho foram provocadas pelo avanço da informática, pela microeletrônica e pela produção de novos materiais. Machado (1996) elenca algumas descobertas significativas em pelo menos cinco áreas:

- na compreensão da estrutura atômica e molecular da matéria, permitindo-se a produção de novos materiais sintéticos;
- na química, com a obtenção de substâncias com propriedades pré-definidas;
- no estudo dos fenômenos elétricos que ocorrem nos corpos sólidos e gases, ensejando o aparecimento da eletrônica;
- no domínio do núcleo atômico, dando origem a exploração da energia atômica e no plano da matemática, abrindo amplas perspectivas para a automatização.

Segundo Carvalho (1996), as tecnologias da informação, baseadas na microeletrônica, têm sido notáveis, devido seu potencial para criar novos produtos e mercados e influir na transformação de quase todos os produtos e serviços existentes, ou pelo menos na maneira de produzi-los e vendê-los. Para o autor, um indicador importante da intensificação dos esforços tecnológicos nas economias avançadas é o crescimento dos investimentos em pesquisa e desenvolvimento (P&D). Baseado em dados da CEPAL, ele afirma que este indicador cresceu em meados dos anos setenta e meados dos anos oitenta de um patamar abaixo dos 2% para o nível de 2,7% no conjunto dos sete países mais industrializados (Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido) e nos Estados Unidos e Japão superavam os 3% do Produto Interno Bruto - PIB, em 1985. No caso dos países asiáticos (Coréia, Filipinas, Hong Kong, Cingapura e Tailândia) a expansão dos gastos em P&D nos anos 80 foi de uma base quase nula nos anos 70, até atingir 1,3% do PIB, em meados da década. No caso da Coréia, houve um salto de 0,6% do PIB, em 1980, para 1,6%, em 1985, “em contraste, a situação do Brasil é reveladora da estagnação do esforço tecnológico na América latina: desde meados dos anos 70, os investimentos em P&D realizados no Brasil não ultrapassam 0,6% do PIB nacional” (p.96-97).

Não é demais lembrar que essas inovações tecnológicas não são produzidas de forma fetichizada ou neutra, ao contrário, é uma construção social que assume maior expressão sobretudo num momento de crise do capital. Tal constructo se traduz em uma resposta para diminuir a dependência do capital em relação ao trabalho, na qual a própria tecnologia, enquanto catalisadora dos saberes dos trabalhadores, impõe-lhes o ritmo de trabalho (de forma intensificada, vale enfatizar) ditado pelo movimento do capital.

Paralelo às inovações tecnológicas, o processo de mudanças que vem sendo implementado na indústria brasileira e no setor de serviços ocorre principalmente pela reorganização gestorial influenciada sobretudo por métodos japoneses de gestão, tais como o Kaisen, organização celular, Kanban, Controle Estatístico do Processo, Just-in-Time, CCQ, TQC.

A literatura brasileira aponta uma difusão relativamente baixa de equipamentos e sistemas de base microeletrônica no setor produtivo, havendo uma predominância das mudanças organizacionais (Carvalho, 1996; Leite, 1996; Saccardo, 1986; Salerno, 1996). Para Carvalho (1996), a disseminação desses métodos ocorre com uma independência relativa das mudanças tecnológicas do produto ou de processos que envolvam equipamentos, matérias-primas etc. Ainda segundo o autor, “essas mudanças que as empresas estão introduzindo na

organização do trabalho são, na maior parte dos casos, experimentais, sendo que a diversidade de situações não parece indicar que haja um ‘modelo’ dominante” (p. 103). Ocorre, pois, uma grande heterogeneidade e coexistência desses diferentes métodos gestoriais: ora predomina um, ora há uma complementação de vários. Nas pesquisas que se dedicam à investigação da implementação dessas técnicas gerenciais na realidade brasileira, recebem destaque:

O Controle Estatístico do Processo (CEP) – visa o acompanhamento e avaliação do produto durante o processo de fabricação e não após o seu término. Para tanto, o trabalhador tem que preencher cartas de controle, também denominadas “diário de bordo”. Nessa técnica, todo o controle do processo de produção (em cada operação e posto de trabalho) é mensurado estatisticamente visando a garantia da qualidade.

Os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ) – é uma dinâmica grupal (geralmente compostos de pequenos grupos de 05 a 10 trabalhadores) que tem como propósito pensar alternativas para propiciar uma maior produtividade, qualidade e redução dos custos da produção, além de criar mecanismos para garantir a motivação dos trabalhadores para a execução de suas tarefas. Geralmente, são discutidos os problemas cotidianos relacionados ao trabalho e apontadas soluções, mas o grupo não tem poder de decisões. De acordo com o ex-líder sindical japonês, Ben Watanabe, o CCQ foi desenvolvido no Japão por gerentes de empresa, a partir dos anos 50, junto com o toyotismo. “No sistema Toyota, os engenheiros do chão de fábrica deixam de ter um papel estratégico e a produção é controlada por grupos de trabalhadores. A empresa investe muito em treinamento, participação e sugestões para melhorar a qualidade e a produtividade”(1993:5). Mas, segundo ele, o controle de qualidade é apenas uma parte do CCQ, pois nesta técnica também está prevista a eliminação da organização autônoma dos trabalhadores. Fato esse que revela o processo de intensificação do trabalho e do controle exercido pelos próprios trabalhadores presentes nessas novas técnicas gestoriais. Conforme exemplifica Watanabe, na Toyota, o padrão dos grupos é de oito trabalhadores, mas, se apenas um deles falha, o grupo perde o aumento, assim este garante a produtividade que nos sistemas anteriores era assumido pela chefia e o mesmo tipo de controle também é feito sobre o absenteísmo.

Just-in-time – se trata de um processo de controle de produção que elimina estoques intermediários e produz apenas o que as demandas do grupo da cadeia produtiva determinam.

Baseiam-se, portanto, num instrumento de controle da exatidão do tempo, do material e da quantidade na linha de produção.

Células ou ilhas de fabricação – é uma nova forma de disposição do maquinário. Com o objetivo de acompanhar o fluxo das peças, as máquinas ficam agrupadas segundo a função que desempenham e o trabalho se desenvolve em grupo e de forma menos fragmentada. Instaura-se, assim, o trabalho polivalente, pois, nesse processo, os membros de uma célula devem saber fazer todas as operações que estão sob responsabilidade do grupo, gerando a necessidade da cooperação. Na avaliação da Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT, esse processo geralmente traz embutido o controle do trabalhador pelo grupo e o incentivo à competição entre os trabalhadores de diferentes células. “Como as metas são estipuladas para o grupo, a cobrança para atingi-las se dá entre seus próprios membros. A existência dessa cobrança mútua contribui para eliminar a necessidade da chefia ou da supervisão externa. É também comum a empresa promover a comparação do desempenho entre diferentes grupos de trabalhadores, através de registros automáticos” (Revista dos Metalúrgicos, 1997:14).

Essas inovações organizacionais, ocorrem de forma híbrida no Brasil, sendo que em nossa realidade convivem-se ilhas de excelência com relações de trabalho baseadas na mão-de-obra escrava e no trabalho infantil. Ainda que com especificidades, as inovações organizacionais se desenvolveram no Brasil, a partir dos anos 80, aliadas à progressiva integração aos mercados externos e à decorrente necessidade de maior competitividade frente aos produtos importados. Tais inovações compõem (ou são componentes) do chamado Toyotismo ou “Modelo Japonês”, conforme designação feita por Coriat (1994). Vale ressaltar que não se trata de um modelo coeso e único, mas um conjunto de modificações organizacionais gestadas nas indústrias japonesas e que tem penetrado no ocidente complementando ou mesmo substituindo o paradigma taylorista e fordista.

Sobre as mudanças no processo de trabalho, Antunes (1995 a) faz uma diferenciação entre a organização Taylorista e Fordista e as inovações organizacionais desencadeadas pelo Toyotismo e aponta algumas características que as definem; dentre elas, destaco:

- *A flexibilidade da produção*: Diferentemente do fordismo, a produção sob o toyotismo é conduzida pela demanda, de forma variada, diversificada e pronta para suprir o consumo, que, por sua vez, determinará o que será produzido, rompendo com a orientação fordista de produção em massa e em série;
- *A polivalência*: A produção no sistema fordista é baseada no esquema “um homem/uma máquina”, enquanto que, no Toyotismo, a produção é sustentada pelo

processo produtivo flexível que permite a operação de várias máquinas por um operário;

- *Trabalho em equipe*: Rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo, no toyotismo, o trabalho passa a ser realizado em equipe;
- *Flexibilização dos trabalhadores*: Diz respeito à flexibilização dos direitos, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. Além disso, o Toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado.

Além dessas modificações, o processo de terceirização adotado em amplos setores do mundo da produção trouxe algumas mudanças na relação entre as empresas. Trata-se de uma estratégia para “focalizar” as atividades e reduzir os custos da produção. A terceirização, conforme será visto no processo interno da empresa em estudo, no capítulo seguinte, provoca a segmentação e a pulverização dos trabalhadores, pois, ao promover um deslocamento do centro da cadeia produtiva para unidades periféricas, provoca-se a precarização das relações e condições de trabalho, ocasionando a redução de empregos diretos e indiretos. Além disso, a terceirização provoca sérios danos à base de representação dos sindicatos contribuindo para a flexibilização ou extinção dos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores.

Essas novas configurações gestoriais foram estruturadas e aperfeiçoadas no Japão numa época de profunda crise e necessidade de retomada econômica, após a II Guerra Mundial, notadamente sob influência da marca Toyota, ingressante, naquele momento, no setor automobilístico.

O engenheiro da Toyota, Taichi Ohno (daí a expressão Ohnismo) foi um dos precursores das mudanças provocadas pelo Toyotismo, ao buscar técnicas e estratégias gestoriais que se adequassem às dificuldades econômicas e sociais do pós-guerra. Esse processo ocorreu paulatinamente e surgiu na concretude das situações (im)postas pelo mercado automobilístico, até então hegemonicamente dominado pelos Estados Unidos.

Coriat recorre ao trabalho de Ohno para elucidar as origens do Toyotismo:

O Sistema Toyota teve sua origem na necessidade particular em que se encontrava o Japão de produzir pequenas quantidades de numerosos modelos de produtos; em seguida evoluiu para tornar-se um verdadeiro sistema de produção. Dada sua origem, esse sistema é particularmente bom na diversificação. Enquanto o sistema clássico de produção de massa planejada é relativamente refratário à mudança, o Sistema Toyota, ao

contrário, revela-se muito plástico; ele adapta-se bem às condições de diversificações mais difíceis. É porque ele foi concebido para isso (Ohno apud Coriat, 1994:30).

Ainda na perspectiva de Coriat, é possível identificar quatro fases no processo de consolidação do toyotismo:

1ª fase (1947-1950): A transposição da experiência do setor têxtil para o setor automotivo, principalmente em relação ao esquema baseado no trabalho polivalente, ou seja, a operação simultânea de várias máquinas feita por um trabalhador.

2ª fase (1949-1950): Aumento da produtividade sem elevar o número de trabalhadores como forma de responder à crise financeira.

3ª fase (anos 1950): Importação das técnicas de supermercados dos EUA, que possibilitou a sistematização do método Kanban.

4ª fase: Expansão do método Kanban para as empresas subcontratadas e fornecedores.

O método Kanban implica produzir apenas o necessário num menor espaço de tempo e é inspirado na forma de reposição de produtos nos supermercados, ou seja, repõe-se o produto apenas após sua venda. A novidade desse método é de natureza puramente organizacional. Seu funcionamento ocorre por meio de caixas onde são colocados cartazes (Kan-ban em Japonês) com as orientações de encomendas que cada posto de fabricação repassa para os outros. “Há assim, ‘caixas’ vazias que circulam no sentido *posto posterior-posto anterior* e que contêm instruções para encomendas de peças, e ‘caixas’ carregadas de peças fabricadas que circulam no sentido habitual *posto anterior-posto posterior*, e que correspondem às entregas das peças demandadas (Coriat, 1994:57).

Esse método originou-se e consolidou-se no Japão, no início da década de 50, num momento marcado pelas demissões em massa e pelo aumento das encomendas de guerra feitas à empresa Toyota. Ainda de acordo com Coriat (1994), em 1949 ocorreu uma forte crise financeira na empresa Toyota, ficando esta prestes a falir, o que só foi evitado pela intervenção de um drástico plano imposto por um grupo bancário. Em 1950, houve um importante movimento grevista (em parte opondo-se às reestruturações impostas pelo grupo bancário) que resultou na demissão de mais ou menos 1.600 operários e na demissão do próprio presidente-fundador Kiichiro Toyoda. No entanto, antes de findar a greve, começou a guerra da Coréia e

encomendas em massa e em pequenas séries foram feitas à empresa Toyota, que ficou sujeita a pagar multas, caso não fossem cumpridos os prazos de entrega.

Essa nova técnica de controle do processo de fabricação parece contribuir para subverter o sistema de produção fordista, pois, diferentemente deste, com o método Kanban, a produção é efetivada pela demanda; ou seja, o ponto de partida da produção é o das encomendas já feitas à fábrica e dos produtos já vendidos. Desta forma, o fluxo da produção funciona sob uma nova lógica: a cadeia de demanda parte dos postos posteriores aos postos anteriores, pois cada posto da cadeia produtiva encomenda ao anterior a quantidade exata para garantir sua própria encomenda. Daí o fato da técnica Kanban contribuir para o “Estoque-Zero” e para o método de produção *Just-in-time*, um dos pilares do Ohnismo (ou Toyotismo) que implica na exatidão do momento, do material e da quantidade na produção, ou seja: “produzir exatamente as quantidade vendidas e produzi-las no tempo exatamente necessário”(Coriat, 1994:44).

Com o método *Just-in-time*, há também a introdução de uma nova nomenclatura anteriormente utilizada apenas no mercado: clientes e fornecedores, assim, cada trabalhador do posto de trabalho ora é fornecedor, ora é cliente.

O outro pilar do Ohnismo, segundo o próprio Ohno, é a auto-ativação. De acordo com a descrição feita por Coriat (1994), o princípio da auto-ativação é originário da auto-regulação desenvolvida nas máquinas da indústria têxtil. Tal mecanismo possibilita a interrupção automática em caso de defeitos nas peças produzidas. Esse sistema fora desenvolvido por K. Toyota, presidente-fundador da Toyota, para evitar o desperdício de tecidos em caso de defeito nas máquinas de fiação. O autor ainda esclarece que, antes da Segunda Guerra Mundial, a empresa Toyota tinha como atividade essencial a fabricação de teares. Posteriormente, essa técnica assumiu grande relevância e, sob influência de Ohno, é elevada à condição de princípio organizador da produção e de um conceito que “Ohno designará como princípio da autonomia, neologismo forjado a partir da contração de duas palavras: autonomia e automação” (Coriat, 1994:52). Esse princípio passa a ser disseminado em diferentes esferas do setor produtivo – sumariamente, consiste em reduzir defeitos nas peças produzidas, por meio da “autonomia” das máquinas, de seus dispositivos mecânicos e também de aspectos organizacionais, no caso da execução de trabalho humano.

A utilização da força de trabalho também constitui um novo elemento organizacional por meio da formação do trabalhador polivalente. A polivalência consiste no fato de um só trabalhador operar várias máquinas, designado por Coriat de “desespecialização dos

profissionais”. Na visão deste autor, esse é outro traço do Toyotismo que o distingue do Taylorismo, pois, em lugar da destruição dos saberes elementares, a desespecialização possibilita a superação de operários parcelares para plurioperadores ou trabalhadores multifuncionais.

Uma outra modificação também de natureza organizacional, complementar do *Just in time* e cunhada pelo Toyotismo – caracterizada por Coriat de *Ferramentas do Ohnismo* –, diz respeito à disposição espacial do maquinário e ao posicionamento dos trabalhadores perante as máquinas (a “linearização” das fabricações), apresentando-se então como uma outra novidade em relação ao sistema Fordista. Com o objetivo de garantir a produtividade através da flexibilidade, há uma nova implantação dos *lay-outs* nas linhas de produção, que torna possível uma redução de pessoal em caso de redução da demanda. Buscando superar o princípio taylorista um-homem uma-máquina, essa forma de organização espacial da produção requer a pluriespecialização dos trabalhadores, pois um mesmo trabalhador assume uma função multifuncional, pois opera várias máquinas de acordo com a natureza das encomendas. Assim, a disposição das máquinas fica em forma de “U”, com o propósito de as entradas e saídas da produção ficarem frente a frente, o que contribui para a redução do tempo de trabalho.

Além dessas técnicas que compõem o “Espírito Toyota”, a partir da década de 40, entra em cena uma nova perspectiva gerencial: o Total Quality Control (Gerência da Qualidade Total – GQT, conforme é conhecida no Brasil), que é estruturado e aperfeiçoado no Japão pela JUSE (Union of Japanese Scientists and Engineers) a partir das idéias norte-americanas ali introduzidas após a II Guerra Mundial:

A indústria japonesa no pós-guerra enfrentou uma situação econômica difícil. Os aliados haviam imposto medidas recessivas para combater a inflação e dissolvido o conglomerado de empresas. A indústria automobilística que não podia mais fabricar para o exército japonês, se caracterizava pela baixa produtividade e qualidade. Sua recuperação se deveu a uma série de condições favoráveis: demissões, encomendas para a guerra da Coreia, pesados empréstimos de bancos ligados às empresas e o protecionismo exercido pelo governo. A capacitação dessa indústria levou anos, durante os quais tecnologias norte-americanas e européias foram sendo adaptadas às condições do país (Rachid & Gitahy, 1995: 65).

Os precursores dessa nova linha de gerenciamento atribuem o “milagre japonês” à implantação do modelo administrativo baseado na GQT, e afirmam que o Japão conseguiu

reverter o quadro de graves dificuldades em que se encontrava e fazer com que seus produtos sejam altamente valorizados pela sua qualidade e avançada tecnologia.

Segundo Barbosa (1992), Coelho & Xavier (1992) e Freitas (1992), que elaboram material didático editado pela Fundação Christiano Ottoni (Belo Horizonte-MG) para treinamento de profissionais nos princípios e métodos da Gerência da Qualidade Total, o eixo delineador da GQT está pautado nos princípios da administração científica de Taylor, no Controle Estatístico do Processo de Shewhart, nos conceitos sobre o comportamento humano adotados por Maslow³⁴ e ainda em todo o conhecimento ocidental acerca da qualidade, principalmente os trabalhos de Deming e Juran.

Para Coelho & Xavier (1992), a grande contribuição dos japoneses na elaboração da teoria da Gerência da Qualidade Total foi a partir das idéias do norte-americano Deming, pois visualizam a qualidade total não apenas como responsabilidade de um corpo técnico especializado em qualidade, mas como responsabilidade de todas as pessoas dentro de uma organização. Este seria – na opinião dos autores, o grande avanço da GQT em relação ao Taylorismo. Apesar de afirmarem a importância da teoria Taylorista para a sustentação da GQT, reconhecem suas limitações, já que “(...) *Taylor separava as atividades de planejamento e execução de uma tarefa ou atividade: os líderes planejavam e os operários limitavam-se à execução da tarefa*” (Barbosa, 1992:22). Na nova perspectiva gerencial, os requisitos para a qualidade dos produtos são observados e controlados durante a produção e não depois.

Segundo essa lógica, asseguram que os japoneses, ao iniciarem seu trabalho de gestão de qualidade, mantiveram o mesmo princípio Taylorista para a padronização, ou seja, a padronização deveria ser a busca e a adoção sistemática de melhores métodos, visando obter melhores resultados. Porém, a forma de estabelecer padrões deveria ser diferente da prática Taylorista. A padronização não deveria ser responsabilidade única de um corpo técnico, mas responsabilidade coletiva das pessoas de uma organização nos seus diferentes níveis de atuação. Desta forma, enfatizam que todas as pessoas que trabalham numa determinada

³⁴. A teoria de Maslow “vai promover a possibilidade de rompimento com a idéia de *homem economicus* de Taylor, ao estabelecer um diagrama com a escala das necessidades humanas: fisiológicas, de segurança, de fazer parte, de amor, de reconhecimento e de auto-realização. As primeiras seriam mais fáceis de satisfazer, porém não garantem a motivação do ser humano para o envolvimento com a organização. Ao subir na escala, o moral vai se elevando, sendo possível inclusive de medição, enquanto demonstra o entusiasmo do indivíduo com o seu trabalho” (Cunha, 1995:36). Segundo Maslow, o trabalhador motivado e com sua auto-estima elevada produz mais e melhor. Além disso, absorve a missão da empresa com convicção e compromisso. A esse respeito consultar: Machado (1994); Cunha (1995); Oliveira (1997).

empresa ou instituição são responsáveis pela sua transformação. Há, portanto, uma transferência de responsabilidades diretamente para os trabalhadores.

Na mesma linha de raciocínio, Barbosa ressalta que “(...) dentro da filosofia da gerência da qualidade total todos gerenciam (...) essa maneira de trabalhar é altamente desalienante, na medida em que cada indivíduo terá condições de se auto-inspecionar e auto-controlar.” (1992:15). Ainda de acordo com o autor, cada indivíduo dentro da organização deve saber qual é o objetivo de seu trabalho, qual é a sua função, qual é o produto desse processo, quem são os seus fornecedores. Isto faz parte do processo de desalienação.

Os teóricos da GQT afirmam ainda a necessidade de os trabalhadores terem domínio tecnológico enquanto fator que garantirá o processo de desalienação e preconizam que “*cada pessoa ou grupo de pessoas em uma organização, precisa ter domínio tecnológico, (...) sendo capaz “de estabelecer sistemas, ou seja, especificar resultados a serem alcançados e os respectivos processos para alcançá-los, articulando equipamentos, técnicas e procedimentos (...)*” (Coelho et al, 1992:21).

No entanto, é equivocado o princípio de que quando os trabalhadores dominarem as informações técnicas não serão mais alienados, visto que a alienação ocorre sobretudo pelo processo de expropriação do capital. Essa proposta da GQT, apesar de se voltar para a “*construção de uma sociedade mais justa, solidária e desenvolvida*” (Coelho et al, 1992:1), sequer questiona a lógica da estrutura da sociedade capitalista; ao contrário, é um de seus pilares de desenvolvimento. Assim, é muito reducionista a afirmação de que o processo de desalienação se efetiva a partir do momento em que cada indivíduo dentro da organização tenha conhecimento do objetivo de seu trabalho, bem como da sua função ou do produto. Numa perspectiva marxiana, a alienação do trabalhador se consubstancia de diferentes formas, quais sejam:

- Alienação do trabalhador pela alienação do produto do próprio trabalho: o trabalhador é expropriado de sua vida enquanto ser social, bem como do objeto de trabalho produzido por ele que é apropriado por outrem;
- Alienação de si próprio pelo processo de exteriorização do trabalho no ato da produção; ou seja, o fruto do trabalho aparece ao trabalhador como algo estranho e hostil que não foi produzido por ele, mas apenas como um meio para satisfação de suas atividades vitais;

- Alienação da dimensão de intencionalidade frente ao trabalho, pois o homem nega a si mesmo enquanto sujeito de seu trabalho, negando a sua superioridade frente aos outros animais;
- Alienação do homem frente aos outros homens, pois o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas a um outro homem que não é o trabalhador e sim o capitalista.

Todas essas dimensões da alienação do trabalhador se constituem de forma inter-relacionada e indissociada no âmbito das relações de produção capitalista.

O vínculo estabelecido pelo homem com a natureza, com o propósito de produzir bens para satisfazer suas necessidades vitais, é uma condição *sine qua non* para a existência humana. Entretanto, esta efetivação dos meios de vida e de produção é determinada historicamente na sociedade. Nestas circunstâncias, as relações no modo de produção capitalista se revelam como uma forma específica de os homens produzirem e reproduzirem a sua existência através do antagonismo das duas classes fundamentais – consolidando o processo de alienação da classe trabalhadora –, embora no próprio interior das relações de trabalho, sejam forjados mecanismos que ocultem este antagonismo, fazendo com que essa relação apareça como natural, inerente ao processo produtivo.

O exercício de poder e controle sobre o trabalhador é consolidado pelo gerenciamento e pelas medidas organizacionais de gestão para a ordenação da atividade produtiva e da jornada de trabalho que vão se aprimorando por meio das inovações nas formas de gestão e por meio de inovações tecnológicas.

Assim, o Toyotismo ou a Gerência da Qualidade Total são a sistematização e a resposta dadas pelos gestores do capital às complexificações postas em momentos de crise do próprio movimento do capital. Por isso é importante compreender como se processam essas mudanças travadas no interior do sistema produtivo as quais incidem no cotidiano de todas as esferas sociais de forma mais ampliada. Entretanto, é fundamental ter presente um pressuposto elementar dessa lógica: tais mudanças têm como finalidade precípua administrar, ampliar e expandir o capital por meio do controle sobre aqueles que vendem sua mercadoria – a força de trabalho – para subsistirem. Noutras palavras, mudar (a gestão) para conservar (o capital). É essa uma das conclusões possíveis após analisar algumas amostras do processo de reestruturação produtiva realizada em algumas empresas do país, com base nos trabalhos de alguns pesquisadores que se debruçam sobre este assunto, apresentados na seção que se segue.

2.2. Das “novas” modalidades de gestão no setor produtivo brasileiro

Os pesquisadores da área da sociologia do trabalho são consensuais em relação à especificidade do Fordismo na realidade brasileira. Eles caracterizam este paradigma gestorial em nossa realidade como *híbrido*, *periférico* ou *limitado* e afirmam que tal paradigma, identificado como um amplo sistema de produção, não chegou a ser efetivado no Brasil, sobretudo no que se refere aos aspectos sociais, pois seus resultados são notoriamente deficientes e contrastam fortemente com a situação que prevalece nos países centrais (Ferreira 1997). Dentre tais diferenças, destaca-se que “o caráter excludente e concentrador que constitui traço marcante do padrão de desenvolvimento no País explica a ausência de uma verdadeira norma de consumo de massa, o que pode ser atribuído em boa medida ao fato de que a norma salarial fordista nunca foi dominante no País” (p. 197). Aliados a essas questões, o crônico achatamento salarial dos trabalhadores e as altas taxas de inflação amortecem o consumo de massa, processo característico também do Fordismo, e criam uma outra especificidade própria do Brasil. Além disso, o sindicalismo brasileiro percorreu um intenso caminho de institucionalização, não consolidando uma tendência dominante para mediar o pacto com o capital conforme o modelo fordista implementado nos países centrais, como também não se efetivaram, de forma sólida, as políticas públicas próprias do Estado de Bem Estar, visto que as políticas sociais aqui institucionalizadas tiveram as marcas da fragmentação e da setorialização.

Há também controvérsias acerca da implementação dos novos paradigmas gestoriais na realidade brasileira. Elenice Leite, por exemplo, adverte que é arriscado afirmar o que caracteriza o novo paradigma gestorial, pois ainda não se tem muita certeza dos traços e da difusão do antigo no país. Todavia, a autora define o atual paradigma como “um novo ideário que se incorpora ao discurso de diferentes atores – empresários, trabalhadores, administradores, associações de classe –, assumindo, em certa medida, a mesma dimensão paradigmática que a organização científica atingiu ao longo dos anos do pós-guerra” (1995:09).

Márcia Leite (1994) apresentou uma periodização do processo de implantação do “novo padrão” no Brasil a partir de três etapas:

- Final dos anos 70 e início dos anos 80: difusão dos CCQ's. Essa inovação, ainda que de forma restrita, ocorreu num momento em que a automação de base microeletrônica era insignificante e a indústria buscou inovar nas formas organizacionais da gestão da força de trabalho, mantendo o mesmo padrão tecnológico em vigor;
- 1994-1990: inovação tecnológica e organizacional; caracteriza-se pela implementação de equipamentos de base microeletrônica, no período de retomada econômica após a profunda recessão. Quanto a gestão da força de trabalho é identificado a incorporação dos métodos japoneses, no entanto, são também constatados os anacronismo do empresariado e as dificuldades de mudança nas políticas de gestão;
- A partir de 1990: modernização sistêmica; trata-se da vinculação da implantação de novas tecnologias e novas formas de gestão da força de trabalho. Compõe ainda esta fase o processo de focalização, ou seja, a concentração/especialização da empresa na produção de itens mais relacionados com sua linha produtiva e o processo de terceirização da produção pela subcontratação de outras empresas.

No decorrer da última década enfocada pela autora, a literatura brasileira aponta algumas limitações quanto à implementação, no Brasil, das novas formas de gestão da força de trabalho baseadas em técnicas japonesas. Rachid & Gitahy (1992), ao analisarem a utilização dessas técnicas gerenciais em três empresas de auto-peças paulistas, apontam sérias dificuldades em sua incorporação.

As experiências com os CCQ's nas empresas pesquisadas indicam a falta de preparo das empresas para lidar com a participação dos operários. O depoimento do gerente de manufatura relatado pela pesquisa torna evidente a falta de estrutura das empresas para lidar com a livre manifestação dos operários sobre o cotidiano do trabalho. Segundo ele, o CCQ tinha se tornado um grupo “guerrilheiro”, “reivindicatório”, e as reuniões uma oportunidade de os operários manifestarem seus “rancores” contra os chefes.

Segundo a mesma pesquisa, vários problemas quanto à implantação do CEP foram detectados pelas empresas estudadas. Numa delas, houve grandes discussões sobre quem iria preencher as cartas de controle. “o departamento de produção dizia que o operador não teria tempo, então quem o fazia eram os inspetores” (1995:74). Ainda segundo a referida pesquisa,

foram enfrentadas várias dificuldades: inspetores que só preenchiam as cartas de controle dentro dos limites, por medo da gerência, e aqueles que preenchiam as cartas de controle antes das operações no início do dia. Além disso, muitas cartas não eram analisadas. “Segundo um estatístico da qualidade corporativa: ‘o CEP entrou na autopeças por exigência das montadoras, através de um pacote pronto, com a idéia básica de massificar a coisa. Não existiam pessoas preparadas para isso. (...) o gerenciamento era coisa mais importante e não existia. O problema era apontado mas não era resolvido”. Segundo o gerente da fábrica “é difícil convencer os operadores a preencherem as cartas de maneira correta. Incomoda-os fazer com as mãos cheia de óleo” (Idem).

Na pesquisa realizada por Franzoi³⁵ (1995), a autora analisa a visão dos trabalhadores sobre as transformações efetuadas em empresas do ramo metal-mecânico do Rio Grande do Sul. De acordo com a autora, a introdução de maquinário, de um modo geral, é associada à realização de mudanças organizacionais. Também nesta amostragem, as técnicas japonesas de gestão são as referências para as mudanças, tais como a Qualidade Total, o Programa de Organização e Limpeza (PROL) e o Controle Estatístico de Processo (CEP). No entanto, tais técnicas são descritas de forma fragmentada pelos trabalhadores, refletindo a limitação da participação dos trabalhadores nestes programas. Em alguns depoimentos, os trabalhadores afirmam que não há nenhum instrumento formal de participação, alegando que “foi uma imposição de cima para baixo”, “ficou mais a nível de chefia”, como também se referem vagamente a algumas reuniões de cunho ideológico.

A referida pesquisa deixa claro que, apesar da tentativa de mudanças organizacionais, permanecem, na maioria das empresas investigadas, relações de trabalho autoritárias e, em alguns casos, a implementação das mencionadas técnicas de gestão é simulada apenas para cumprir exigências dos clientes. Segundo depoimento dos trabalhadores, uma das empresas, “tentando tornar-se fornecedora de uma multinacional do setor automobilístico (...) foi reprovada na primeira visita que a montadora fez: dos dez critérios estabelecidos pela cliente, nove não eram cumpridos, (...) às vésperas de uma nova visita da cliente em potencial, a empresa forjava uma participação que não existia na realidade, distribuindo, apressadamente, aos trabalhadores, informativos sobre a empresa e instruções detalhadas sobre o processo de

³⁵. Essa pesquisa é parte integrante de um projeto do Núcleo de Emprego e Relações de Trabalho (NERT), da Fundação Estadual de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul (FEE), que analisa a relação capital/trabalho diante da reestruturação industrial, segundo a ótica de empresários e trabalhadores. A referida

trabalho, para que decorassem, caso fossem argüidos pelos visitantes. Além disso, foi solicitado aos trabalhadores que levassem os diplomas que tivessem em casa. O discurso da gerência era explícito: ‘Se não fecharmos esse negócio, vai haver demissões’” (Franzoi, 1995:484).

Um outro agravante se refere a apropriação das idéias dos trabalhadores pelos supervisores ou engenheiros, boicotando a participação dos trabalhadores ou ocasionando demissões dos autores das propostas. “Segundo os entrevistados, são inúmeros os casos de trabalhadores que, após contribuírem com idéias para a produção, foram demitidos pelas chefias imediatas, ‘cada sugestão dada e efetivada é um incentivo. Mas não adianta dar uma idéia que o engenheiro bota o nome dele. Ainda por cima o cara vai para a rua, porque o cara que sabe muito é uma ameaça. (...) aquilo vai para o setor de engenharia, como se fosse idéia do supervisor, do engenheiro. Se a pessoa tivesse um retorno, uma promoção...’” (Franzoi, 1995:488). Essa perversidade, diagnosticada pelo trabalho de Franzoi, já havia sido denunciada pela pesquisa de Salerno (1991). O autor aponta a existência de melhorias na produção proporcionadas mediante alterações no método de trabalho, por iniciativa dos operários, mas que foram renegados pelo setor de engenharia de métodos, pois o processo havia ocorrido fora de seu controle. Torna-se claro que a busca de algumas modificações na maneira de produzir, advinda do conhecimento acumulado pelos trabalhadores no cotidiano da produção, continua cerceada e permanece o velho padrão de relações taylorizadas.

Essas constatações reiteram ainda a afirmação de Leite (1996), ao ressaltar que o empresariado brasileiro tende para uma “modernização conservadora”, pois as iniciativas de reorganização do trabalho mantêm características do modelo taylorista/fordista de gestão – por exemplo: a atribuição do trabalho de planejamento e concepção aos técnicos e engenheiros, a centralidade do trabalho individualizado e os tempos impostos.

É possível, pois, depreender que, no Brasil, convivem “novos” métodos e técnicas de gestão das relações de trabalho em uma estrutura de base retrógrada, marcada por conservadorismo, baixos salários e falta de estabilidade da mão-de-obra. É também essa a conclusão a que chegam Carvalho e Schmitz (1990), em seu estudo sobre a introdução das novas tecnologias em uma das indústrias brasileiras mais avançadas nesse aspecto, e afirmam

que “a organização do trabalho fordista não foi posta de lado, mas reforçada nas fábricas estudadas” (p. 148).

Em trabalho mais recente Carvalho (1996) corrobora essa posição de uma forma contundente afirmando que no Brasil há continuidade de um padrão predatório do uso da força de trabalho. O autor busca sustentação dessa tese em dados documentais os quais apontam: baixa escolarização dos trabalhadores (metade dos trabalhadores empregados na indústria – setor formal – não foram além dos quatro anos de escola); baixos salários (os salários da mão-de-obra industrial do Brasil estão entre os mais baixos do mundo – em média, menos de quatro salários mínimos); alta rotatividade no emprego (também é uma das mais altas do mundo – acima de 50% no setor formal da indústria, na segunda metade da década de 80).

O trabalho de Fleury (1996) indica uma grande heterogeneidade no processo de implementação de técnicas gestoriais e novas tecnologias. Segundo a autora, em três das empresas pesquisadas predominavam métodos de produção e tecnologia convencionais. “Em termos de introdução de métodos de controle de qualidade, uma delas tinha o sistema de CEP ‘para inglês ver’, ou seja, usava o sistema apenas nos dias de visita do avaliador do cliente” (p. 26). Em outra empresa, a pesquisa revelou as dificuldades de adaptação para implementação desse sistema em determinado setor “quando, por ocasião de uma greve, convocada pelo Sindicato, este foi o único setor que parou completamente, indicando o descontentamento dos operários com o novo sistema. Após o Plano Collor, o sistema foi desativado”(Idem).

O que se observa a partir desses excertos de resultados de pesquisas também vai ao encontro de uma posição consensual na literatura investigada: existe uma enorme heterogeneidade na organização dos processos de trabalho no setor produtivo brasileiro. Por outro lado, esta “amostragem” de pesquisas é revelador e demonstra empiricamente as formas como estão sendo gestadas e como se desenvolvem no Brasil os novos tipos de controle do trabalho.

Em alguns casos – apresentados nas pesquisas – as novas medidas organizacionais ainda se encontram pouco coesas, prevalecendo a conhecida tendência despótica dos modelos Taylorista e Fordista. Noutros casos, as medidas são adotadas de forma superficial e descontínua para satisfazer aos requisitos de controle de qualidade do mercado e ainda são expostas situações em que as novas medidas convivem com as velhas formas de gestão. Porém, o princípio que prevalece em todas as medidas adotadas no interior das empresas é a histórica busca pela intensificação da exploração da força de trabalho mediante os desígnios dos gestores.

No caso do Grupo Algar, o novo tipo de controle do trabalho, do ponto de vista político-organizativo, se encontra num nível bastante sistematizado. Suas formas de disciplinarização do trabalhador são sutis (capilares), mas bem mais precisas e em consonância com a tendência em curso a qual busca possibilidades e estratégias de garantir a hegemonia do capital. Tais estratégias são objetivadas no interior do processo produtivo propriamente dito e incidem sobre outras esferas da sociedade, para além da produção: em instituições sociais como a escola. O Grupo empresarial em questão assume um trabalho pela via da dinâmica organizativa interna e pela via da dinâmica organizativa externa com alcance em projetos sociais □dentre eles, a “parceria empresa-escola” e a gestão do Conselho de Educação.

É a partir da compreensão da reestruturação gestorial deste Grupo no bojo do complexo da reestruturação produtiva da prática social mais ampla, que buscarei apreender a dimensão político-ideológica via organização escolar. Na próxima seção abordarei, pois, o processo organizativo da empresa enfocando as principais modificações empreendidas pela nova dinâmica gestorial.

CAPÍTULO III

A ATUAIS DINÂMICAS ORGANIZACIONAIS: NOVOS DISPOSITIVOS, NOVAS SUBJETIVIDADES

A empresa, como instituição sociopolítica, coloca a serviço da ideologia, que ela subentende, os técnicos de relações humanas. A democratização das relações humanas é mais uma tarefa de sedução, substituindo o Príncipe pela maior habilidade de

**persuasão, ou incorporando a
força à palavra.**

Maurício Tragtenberg

AS ATUAIS DINÂMICAS ORGANIZACIONAIS: NOVOS DISPOSITIVOS, NOVAS SUBJETIVIDADES

As modificações de ordem gerencial e tecnológica têm sido provocadoras de novos comportamentos dos trabalhadores sob as diretrizes da dinâmica empresarial, a qual, por sua vez, tenta garantir uma sintonia entre o sujeito produzido no seu interior e os novos desígnios impostos pelos imperativos do capital.

Conforme foi pontuado anteriormente, desde sua fundação, as palavras de ordem da referida empresa têm sido *progresso, modernização, coragem, amor, paixão, fé*, que foram acrescidas no atual contexto por *espírito empreendedor, criatividade, espírito de equipe, pensamento estratégico, visão sistêmica, idéias claras, flexibilidade, responsabilidade, produtividade, senso de economia, liderança educadora, participação, dinamismo, convicção, auto-valorização, culto à perpetuidade da empresa e sinergia*, dentre outras, para sustentar a auto-valorização do patrimônio.

Além de alegorias e metáforas utilizadas no discurso da empresa, que circula em veículos de comunicação entre os trabalhadores, o grupo adotou ainda uma nova linguagem que está em curso no atual mundo empresarial como forma de cooptar o trabalhador. Tal linguagem é capaz de provocar uma certa confusão identitária, à medida que os termos podem assumir uma nova significação para os trabalhadores. Por parte do capital, essa reconceitualização foi produzida pelos gestores como uma nova via para provocar o obscurecimento do vínculo originário entre o trabalhador e a classe a que pertence. Assim, o termo empregado é substituído por associado:

A nomenclatura “empregado” é muito antiga. Decorre da relação jurídica de um contrato de trabalho na relação de emprego. Nos novos tempos, a relação de emprego deve mudar para a relação de parceria. Em vez de empregado, tem-se um associado. O associado passa a se sentir e a ser considerado como um sócio no negócio. Embora ele não invista capital na atividade, ele investe

a sua inteligência e o seu comprometimento para que todos ganhem (Penha: 1995:35).

Essa nomenclatura não é localizada, mas está em consonância com princípios bastante difundidos nas novas configurações do desenvolvimento de recursos humanos, mediante a sugestão dos gestores de maior investimento no relacionamento com os empregados, com vistas a obter resultados mais produtivos. Daí decorre a ênfase dada na mudança da linguagem também como forma de “valorização” dos recursos humanos: “Trate as pessoas como adultas. Trate-as como associadas. Trate-as com respeito. Considere as pessoas – e não os investimentos e a mecanização – como a fonte primordial de ganhos de produtividade” (Idem. Grifos meus). Diferente das antigas práticas de Recursos Humanos, pautadas fundamentalmente no controle, o novo enfoque tem um caráter apelativo que atua na esfera afetiva.

Também o termo *Chefe* foi substituído por *Coordenador*:

O termo “chefe”, ainda muito utilizado, dá a idéia de líder de tribo de índios. Representa alguém que manda. Há uma diferença entre mandar pelo poder e mandar pela responsabilidade. Quem manda pelo poder determina. Quem manda pela responsabilidade coordena. Quem determina é chefe. Quem coordena é coordenador. O coordenador é, então, aquele que tem a responsabilidade de coordenar o trabalho de uma equipe. É o facilitador, o animador. Aquele que “puxa” para conseguir resultados em conjunto. Por ter responsabilidade maior, dentro da estrutura da empresa, é o líder respeitado pelos coordenados (Idem: 37).

Assim, a política dos gestores fala uma outra linguagem baseada em imagens que veiculam sonhos, desejos, esperanças e a ilusão do desfrute e do bem-estar conquistados pela auto-realização no trabalho. Aliás, a palavra “trabalho” é substituída por “*missão*” assim como “trabalhadores” passa para “*associados*” – o que é, no meu entender, um neologismo da palavra “missionário” (ou o mesmo que “propagandista, defensor, propugnador”³⁶). Ora, quem cumpre uma “missão” é “missionário”. Assim, as históricas aspirações coletivas de classe escoam por meio de uma satisfação hedonista – ainda que de forma aparente – das necessidades básicas do homem enquanto sujeito histórico.

A política de valorização da empresa assume, pois, nova configuração. Além da mudança no discurso, há modificações também no próprio *locus* empresarial. Tenta-se romper com uma imagem do local de trabalho enquanto um espaço árido, fastidioso e pouco atraente.

³⁶. Cf. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2ª ed., Nova Fronteira.

A arquitetura de um dos prédios – inaugurado em Dezembro de 1998 – que sedia a CTBC é uma expressão disso. Trata-se de um espaço planejado para impressionar e *encantar o cliente*, é conhecido como o primeiro prédio inteligente de Minas Gerais e possui uma área de 5,5 mil metros quadrados. No *hall*, que mais parece um *vernissage* do que uma sala de espera, há uma exposição de telas³⁷ em harmonia com as cores das paredes. A iluminação arranjada com lâmpadas *dicróicas* contribui para o “aconchego” do ambiente e realça o busto do grande patriarca da empresa em meio a vários troféus, quadros e menções honrosas emolduradas.

No seu interior, o desenho arquitetônico faz romper com um estereótipo de organização empresarial. Toda a infra-estrutura da nova sede da CTBC é controlada por um sistema de monitoramento que liga e desliga automaticamente sistema de luz, energia e ar-condicionado, de acordo com os horários de trabalho. Não há salas individualizadas e, sim, centenas de divisórias equipadas com instrumentos tecnológicos e com um *design* futurista, sem arruinar a dimensão da estética e sem prejudicar a acústica. O piso elevado e a estrutura de divisórias permitem a readequação dos espaços de acordo com a evolução da empresa e o surgimento de novas necessidades. O espaço flexível permite acomodar até 400 pessoas das áreas administrativas (engenharia, marketing, financeiro, assessorias, diretoria e gerência de produtos). A impressão que se tem é de estar perante uma grande *colméia* onde todos cumprem sua *missão* harmoniosamente. Todo o prédio é monitorado com barreiras e nenhuma pessoa entra na empresa sem passar por um rigoroso sistema de identificação.

As cores, a iluminação, o amplo saguão arejado e silencioso e a arquitetura arrojada possibilitam a vivência de sensações que podem diluir os mecanismos de exploração do trabalho e desencadear o processo de legitimação da empresa pelo *encantamento do cliente* (interno e externo). Assim se pronuncia o diretor superintendente da CTBC a respeito da concorrente Maxitel, instalada na cidade no final de 1998: “A concorrência serve para os dois lados. Para ganhar a concorrência sem guerra de preços é só melhorar a qualidade de atendimento” (Apud Jornal Correio de Uberlândia: 26-11-98, p.7)

Utilizando-se de estratégias de cunho afetivo com seus funcionários, para a garantia de sua produtividade e de sua lucratividade, a empresa, tem promovido no seu interior uma reorganização gestorial, cujas dinâmicas estão em sintonia com o desenvolvimento de medidas

³⁷. Além dessa exposição de telas, há ainda um painel da artista plástica Tomie Ohtake, japonesa residente no Brasil desde 1936, que foi instalado na praça central da empresa. Com o tema Telecomunicações, a obra tem 50 metros quadrados e foi confeccionada em pequenas pastilhas de vidro. Ao todo foram gastos 1 milhão de

organizacionais – que buscam promover o engajamento dos trabalhadores no processo produtivo –, no panorama social mais amplo.

O grande marco das mudanças organizacionais do grupo ocorreu a partir do início da década de 90, com o ingresso de Grossi na vice-presidência. As mudanças ocorrem das mais variadas formas, desde um processo de revisão das metas, objetivos ou *missão* da organização, até estratégias de terceirização e consultoria externa. É elucidativa disso a dinâmica interna da CTBC, ao adotar algumas medidas que se traduzem na filosofia³⁸ de Empresa-Rede, que podemos sintetizar da seguinte forma:

- Definição mais precisa do negócio e *missão* da empresa;
- Elaboração de um plano estratégico;
- Redução dos níveis hierárquicos;
- Aumento da importância da gestão de Recursos Humanos;
- Mudança na estrutura de planos de cargos e salários;
- Premiação por resultados;
- Implementação do diagnóstico de clima organizacional;
- Comunicação direta com a diretoria;
- Investimento em treinamento e formação de pessoal;
- Plano de educação continuada e programa estratégico de formação.

Este conjunto de modificações, caracterizam esse novo modelo de organização gestorial, assume contornos um tanto diferentes do clássico modelo Fordista e Taylorista. Entretanto, o princípio básico continua o mesmo: a garantia da produtividade e da lucratividade em menor tempo. Assim, o gestor responsável pelas mudanças organizacionais no Grupo expressa sua posição sobre isso no prefácio do manual explicativo da filosofia Empresa-Rede.

Quando em 1989, os acionistas decidiram profissionalizar o Grupo ABC ALGAR, o problema que se pôs foi como estruturar as Empresas do Grupo para adequá-las a um contexto em alta mutação, com profundas e contínuas inovações no campo tecnológico, incertezas no mercado e nas variáveis econômicas. Na definição dessa estrutura, tivemos que levar em conta também as características peculiares do nosso povo, em particular, o

pastilhas em cores vivas (azul e amarelo). É o único painel do gênero desenvolvido pela artista no Estado de Minas Gerais. Fonte: Jornal Correio de Uberlândia: 26-11-98, p.7.

³⁸. O uso que se faz do termo filosofia é extremamente pontual. Trata-se de um conjunto de regras e regulamentos criados por um grupo de gestores para que os trabalhadores possam pautar suas condutas. A *Filosofia da Empresa* deverá ser respeitada e há punições para quem a transgredir. Tal fato poderá gerar uma impessoalidade nas relações, o que é justificado pela necessidade de se respeitar determinados preceitos que regulam a organização. Além disso, a lógica que mediatiza a relação empresa x empregado pode permanecer inquestionável e protegida pela crença na *Filosofia da Empresa*.

individualismo, visando a uma motivação capaz de gerar um sentimento de forte comprometimento com o grupo, e assegurar, assim, a sua perenidade. Foi então que nasceu o conceito de Empresa-Rede, de uma organização baseada em um conjunto de microempresas – que chamamos Centros de resultados – que visa à excelência através de mobilização dos Talentos em torno de uma causa comum (Grossi apud Penha, 1994:9).

Além da organização baseada no estilo de “Empresa-Rede”, o Grupo adotou também uma das estratégias de “fragmentação sistêmica” (Alves, 1998) característica do Toyotismo, cujo fundamento é a externalização das atividades produtivas de uma empresa principal. Ao analisar essa inovação organizacional, Coriat (1994) a classifica como “um saber-fazer relacional”. Para o autor, a prosperidade de uma empresa principal qualquer depende, pelo menos em parte, da prosperidade das empresas as quais estabelece relações de sub-contratação e de seus fornecedores essenciais. Assim, “só é possível conquistar [a] qualificação por saber e poder desenvolver em seu interior o exato tipo de saber-fazer que é necessário à empresa principal para que esta mantenha seu lugar no mercado e de maneira mais geral, na competição econômica” (p. 130).

No caso específico do Grupo Algar, a externalização das atividades produtivas ocorre de forma similar ao processo descrito por Coriat (1994) que analisa as dimensões da relação intrafirma e extra firmas. Coexistem no Grupo o clássico processo intrafirma baseado nos meios de produção e força de trabalho nos diferentes “Centros de Resultados”, que compõem a “Empresa-Rede”, e a relação com os subcontratantes e fornecedores, que caracteriza a relação extrafirmas. Assim se posiciona o presidente do grupo a esse respeito: “(...) No início nós verticalizamos muito. O grupo ABC queria fazer de tudo. Hoje nós chegamos à conclusão de que é muito mais barato terceirizar do que tentar fazer em casa” (Apud Andrade, 1993:127). A economia do custo de produção revelada pelo presidente do Grupo é devida, em parte, ao fato de a empresa contratante não assumir gastos com encargos sociais e com o tempo de trabalho que deveria ser pago aos trabalhadores. Por outro lado, o Grupo amplia seu lucro também ao se isentar de gastos com os meios de produção, mediante a transferência deles para uma empresa subcontratada, geralmente de caráter domiciliar:

(...) essas pessoas que estão saindo, não podemos desampará-las, então, geralmente oferecemos a elas uma possibilidade delas prestarem serviço para o Grupo na casa delas³⁹. Juntarem-se com outros funcionários que estão

³⁹. Embora a “possibilidade” de prestação de serviços ao grupo possa parecer uma benevolência aos trabalhadores, essa é mais uma estratégia do Toyotismo cunhada por Ohno para constituir a “fábrica mínima”. De acordo com sua proposição “atrás do estoque há, e necessariamente, aquelas e aqueles que concorreram

aposentando também e montarem uma banca de trabalho e prestar um serviço eventual para o Grupo e para outros também, mesmo porque eles são independentes para poder fazer isso. Isso fez com que na nossa região (...) inúmeras empresas tenham sido abertas, muitas delas com êxito absoluto, outras fracassaram. Nem sempre o bom funcionário é um bom investidor, um bom empresário, mas na sua grande maioria, com êxito. Isso amenizou um pouco a saída do pessoal” (Idem:144).

As empresas do grupo ora assumem a posição de empresa principal, ora de fornecedores:

(...) Conseguimos algumas vitórias. Somos fornecedores hoje, da IBM e é muito difícil você colocar um produto qualquer na lista da IBM; somos fornecedores da Xerox e de diversas empresas nacionais, porque anteriormente a fábrica fazia mecânica para o Rio de Janeiro e nós desativamos o Rio e trouxemos tudo para Belo Horizonte. Com a venda do Rio, ficou sem o principal comprador que era a nossa fábrica lá. Recentemente conseguimos aprovar dentro da Bull Internacional a mecânica de Contagem, com isso, a empresa está tendo uma posição no mercado não só nacional como no mercado internacional (...) O parque lá em Belo Horizonte é fabuloso porque numa área só congrega três empresas desde a fabricação mecânica, depois você vê a fábrica de placas, depois você vê os testes finais de computadores de grande porte. Uma parque muito bonito, muito bom, que está se desenvolvendo a contento (Idem:127).

Essas afirmações são elucidadoras do “espírito Toyota”, visto reforçarem a necessidade de (...) “pensar não a grande, mas a pequena série; não a padronização e a uniformidade do produto, mas sua diferença, sua variedade (...) buscar origens e natureza de ganhos de produtividade inéditas, fora dos recursos das economias de escala e da padronização taylorista e fordista, isso na pequena série e na produção simultânea de produtos diferenciados e variados” (Coriat, 1994:32).

O processo de reorganização interna do Grupo Algar – que tem como premissas básicas a *gestão participativa, o respeito à iniciativa individual e o dinamismo de grupo* – é decorrente da instauração, iniciada em meados dos anos 80, de inovações tecnológicas e organizacionais⁴⁰ (baseadas sobretudo no “Espírito Toyota”). Tal processo já havia sido

para produzi-lo; em outras palavras: atrás do estoque há um ‘excesso de pessoal’, excesso de pessoas empregadas em relação ao nível da demanda solúvel e efetivamente escoada” (Coriat, 1994:33). Neste sentido a “fábrica mínima” é consolidada sob estratégias que reduz as funções, equipamentos e emprego de pessoal com o fim exclusivo e restrito de satisfazer a demanda diária ou semanal. Segundo as proposições de Ohno, há duas maneiras para aumentar a produtividade “uma é a de aumentar as quantidades produzidas, a outra é a de reduzir o pessoal da produção. A primeira maneira é, evidentemente a mais popular. Ela é também a mais fácil. A outra, com efeito, implica repensar, em todos os seus detalhes, a organização do trabalho” (In Coriat: 1994:33).

⁴⁰ Para apreender as novas estratégias de gerenciamento adotadas no Grupo Algar, foram analisadas as publicações oficiais do Departamento de Talentos Humanos e da Assessoria de Comunicação da Empresa. A

desencadeado, em meados dos anos 70, nos mais variados segmentos do setor de serviços e da indústria brasileira. Em uma pesquisa realizada por Rachid e Gitahy (1995), foi observado que, “em uma primeira fase, inovar significava para muitas empresas, comprar equipamentos e/ou introduzir ‘pacotes’ e ‘programas’ organizacionais ou de motivação que eram implantados em setores das empresas muitas vezes por iniciativa deste ou daquele departamento, com resultados heterogêneos. Porém, desde o final dos anos 80, constataram um conjunto cada vez maior de empresas em processo de profunda reestruturação a partir de uma decisão da direção introduzindo todo um conjunto de inovações articuladas entre si” (p. 64).

Tais medidas organizacionais são implementadas pelos gestores; fato esse que corrobora a tese de Bernardo (1991; 1998) sobre o aspecto integrador dos gestores na economia, enquanto que os burgueses assumem uma função particularizada. No Grupo Algar, é nítida a ação globalizada dos gestores responsáveis pelas grandes mudanças implementadas no seu interior. Obviamente tais mudanças estão em consonância com as práticas gestoriais em âmbito nacional e internacional, notadamente sob influência dos princípios do Toyotismo e da Gerência da Qualidade Total.

Nessa direção, a *Revolução Organizacional* é justificada pelo diretor de “Talentos Humanos” do grupo ABC ALGAR da seguinte forma:

O nosso grupo ABC ALGAR, a partir do ano de 1989, pela clara visão de nosso Presidente Luiz Alberto Garcia das necessidades de mudanças que o novo cenário sócio-econômico mundial impunha, resolveu revisar suas premissas e fazer verdadeira revolução organizacional, como forma de se preparar para os desafios do futuro.

Sob maestria de Mário Grossi, que aportou no grupo experiência internacional e modernos conceitos de administração, a revisão se deu em dois pontos: nos modelos estrutural e cultural.

O desafio abraçado foi o de migrar da ESTRUTURA PIRAMIDAL para a ESTRUTURA-REDE e levar os TALENTOS HUMANOS a evoluir da CULTURA DE EMPREGO para a CULTURA DE COMPROMETIMENTO. Assim, o GRUPO ABC ALGAR partiu para criar o seu próprio modelo administrativo, uma nova forma de gestão. O apelido dado a essa nova forma foi o de ‘EMPRESA-REDE’.

produção escrita do Departamento de Recursos Humanos torna visível a importância que este Departamento assume nas novas políticas de gestão da empresa, tornando-se também um órgão fundamental para a produção, disseminação e perpetuação da “Filosofia da Empresa”. Embora no material examinado neste estudo não conste nenhuma referência a teorias ou autores, é possível localizar princípios e ações que se pautam no Toyotismo e em teóricos que influenciaram nas mudanças organizacionais e lançaram as bases do modelo gestorial da *Gerência da Qualidade Total* - como Maslow, Deming, Juran.

A mudança estrutural não tem sido difícil! Entretanto, a mudança cultural dos Talentos Humanos tem se apresentado como um exaustivo processo de reeducação na maneira de agir e pensar, que tem exigido intermináveis horas de debates, reuniões e palestras educativas dos princípios e valores que dão sustentação ao novo modelo” (Penha, 1993:10. Grifos meus).

De fato, a grande ênfase da atual estrutura organizacional da empresa é o processo de reeducação na maneira de agir e de pensar dos “talentos humanos”. Isso ocorre por meio de uma nova cultura veiculada na empresa com o fito de remodelar comportamentos e ações dos trabalhadores e levá-los a aderir ao novo consctruto empresarial. De acordo com Linhart, “o que está em jogo na empresa contemporânea é a capacidade de transformar assalariados impregnados da cultura e dos valores contestatórios e em oposição às chefias em assalariados dispostos a se mobilizar a serviço de sua empresa, com a qual eles sejam capazes de se identificar, esposando seus interesses e tomando a sua defesa” (2000: 28).

A empresa CTBC critica a *empresa à moda antiga*, que se baseia no modelo de estrutura piramidal:

Nesse modelo, decisões são tomadas no topo e a base as executa sem direito sequer de questioná-las. A tomada de decisões é quase sempre muito demorada. A burocracia aumenta na proporção em que a organização cresce. (...) Há uma divisão automática de funções: cada um é responsável apenas por uma pequena parte, sem se preocupar com o todo da empresa (Penha, 1993: 15).

Nesta direção, afirma-se ainda que “a nova forma de empresa deve ser despadronizada e voltada para a satisfação dos clientes internos e externos. Precisa ser ágil, flexível, primar pela qualidade total, ter estrutura enxuta e decisões descentralizadas. Seus trabalhadores devem ser considerados sócios e dominar as atividades” (Idem:23).

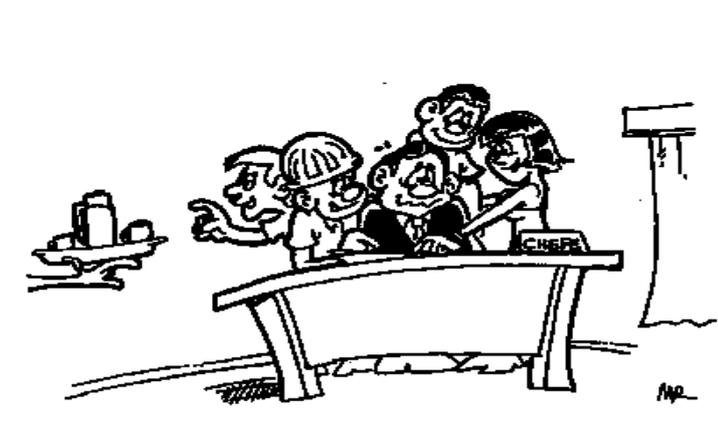


Figura 1⁴¹: Democratização das relações de trabalho

Obviamente o diretor de *Talentos Humanos* da CTBC, ao criticar a estrutura piramidal, refere-se aos tradicionais modelos de gestão que tem como referência os princípios Tayloristas e Fordistas. Todavia, as supostas descentralização, democratização e desalienação nas relações de trabalho não existem efetivamente, mas estão travestidas com novas roupagens. O que de fato ocorre é que a “descentralização” se restringe a uma delegação de responsabilidades para a “base da pirâmide” e, em contrapartida, o controle continua pautado em rígido processo de centralização, vigilância e fiscalização. É essa conclusão que nos possibilita a análise da organização do Grupo. A fala de seu Presidente é reveladora disso, ao se reportar à “Filosofia da Empresa” e aos mecanismos que a própria gestão utiliza para sua sustentação:

(...) mas a ordenação foi sendo feita aos poucos, depois que nós sentimos a necessidade de fazer essas normas e elas foram feitas. Somente agora, depois da vinda do Mário é que elas passaram a ser formalmente elaboradas. Criou-se um grupo de trabalho somente para esse setor, compilando, verificando se estão sendo seguidas. Anteriormente, era mais ou menos assim, igual à legislação inglesa, estava mais na cabeça do que no papel. Nos moldes brasileiros, tem que estar no papel e a gente vigiando pra ver se está funcionando. O que a gente está querendo para a perpetuidade do Grupo é que nós tenhamos diretores fortes, com poderes bem definidos e com uma linha de trabalho já definida (Apud Andrade, 1994:148. Grifos meus).

⁴¹. As figuras foram extraídas do livro **Empresa – Rede: uma nova forma de gestão**, de autoria de Cícero Domingos Penha, 1994; nesta época, Diretor de *Talentos Humanos* da CTBC – Telecom.

A fala do Presidente do Grupo indica que o tão propalado processo de democratização, descentralização e desalienação é falacioso, pois, ao contrário do que se propaga, o controle, a vigilância, a hierarquização e a centralização coexistem de forma rígida. Essa nova estrutura organizacional tem efeitos tão (ou mais) perversos sobre o trabalhador quanto o modelo clássico no qual a dominação, as contradições e os conflitos são explícitos. Ao contrário disso, na nova organização existe a produção de múltiplos mecanismos para dissimular os conflitos e produzir um suposto clima de harmonia e consenso nas relações de trabalho.

O que está fundamentalmente em voga é uma investida ideológica no campo da subjetividade do trabalhador no sentido de combater as possíveis formas de sua resistência aos desígnios do capital, ao mesmo tempo que pretende inculcar-lhes uma nova identidade mediante sua adesão incondicional à lógica da empresa. A diretora de pesquisas em Sociologia do Trabalho do *Centre National de Recherches Scientifiques* (CNRS - Paris) chega a uma conclusão similar ao afirmar que “a modernização tem consistido basicamente em dinamizar – flexibilizando-as – as modalidades de funcionamento da empresa, em dinamizar suas estruturas introduzindo lógicas transversais; ela tem igualmente consistido em extrair o assalariado de uma gangue coletiva, colocando-o sozinho no coração da modernização, quer dizer em um processo de trabalho modificado” (Linhart, 2000:31). Nesta direção, complementa a pesquisadora, a modernização tem transformado a própria natureza do trabalho, em muitos casos, por meio de tecnologias cada vez mais sofisticadas e coerções suplementares com exigência de qualidade e prazo através de diferentes formas de autocontrole: “as coerções, as exigências, as expectativas em relação aos assalariados aumentaram fortemente, mas a concepção do trabalho assalariado não sofreu modificações fundamentais. Ele continua prisioneiro dos limites permanentes que restringem, de fato, toda autonomia, toda margem de manobra em relação à concepção do que se deve fazer e das condições para fazê-lo” (Idem).

3.1. A empresa em 1º lugar: como se produz no trabalhador o sentimento de ser um sócio no negócio da empresa

Os gestores da empresa em estudo produzem uma linguagem baseada em ícones e símbolos, numa dimensão discursiva que leva a uma exploração capitalista dos desejos por meio da fantasia dos trabalhadores. Cria-se a ilusão de que a empresa não é apenas um local de trabalho onde os trabalhadores vendem sua força de trabalho, mas um espaço que se torna um misto de sagrado e profano. Essa ilusão é provocada no trabalhador, por exemplo, por meio da aparência de um local capaz de saciar suas necessidades espirituais (auto-realização, sinergia, responsabilidade, espírito de equipe etc.) e materiais (progresso, empreendimento, pensamento estratégico etc.). Além disso, produz uma dimensão fantasiosa de projeção de desejos: *não sou um empregado; sou um associado, meu trabalho é uma missão* etc. A empresa, agora denominada *instituição*, não é tão somente um local de trabalho, mas uma extensão da vida pessoal do trabalhador, é o seu *projeto de vida*.

Essa prática vai ao encontro dos princípios propostos pela GQT, pois afirma ser imprescindível, para a implantação dessa linha gestorial, um programa de educação e treinamento que “objetiva em cada ser humano a consciência de que cada um é parte da organização, da instituição onde trabalha e que esta não pode ser encarada tão somente como o seu local de trabalho. A instituição deve ser vista como parte do projeto de vida daqueles que nela trabalham” (Barbosa et al, 1992:25. Grifos meus).

Na pesquisa desenvolvida por Lima (1995) em uma empresa do setor metalúrgico, a psicoterapeuta depõe que “a imagem que o pessoal apresenta da empresa é muito positiva. É a mãe que alimenta e dá tudo que eles precisam: dinheiro, alimento, transporte (...). A empresa é associada muitas vezes com um lugar que dá segurança. É como a cozinha das casas antigas: um lugar quentinho, onde ele se sente protegido e onde sempre tem alguma coisa pra comer (...). São aqueles que não tiveram pai nem mãe ou então seus pais eram muito castradores, muito punitivos. Então, eles tentam encontrar este pai no seu chefe (...) ou a mãe perdida na empresa” (p.150).

A ilustração a seguir simboliza de forma clara essa junção das dimensões espiritual e material da instituição. A empresa personifica-se num ícone que espelha uma árvore frondosa, provedora de sombra (aconchego, descanso, paz) e frutos (fatura, consumo, bem-estar). Nesse espaço, são consolidadas a solidariedade e a convivência social feliz; ali não existem o conflito e a frustração no cotidiano do trabalho. Mediante essa projeção, são acionados mecanismos que tentam maquiagem uma realidade carregada de privações de bens materiais, de bens sociais, culturais e de lazer. Assim, a imagem que se faz do trabalhador nas ilustrações

transmite uma expressão feliz que apresenta duas possibilidades de veiculação da mensagem: a que ignora a pobreza do cotidiano do trabalhador e a que faz crer que a empresa é uma instituição capaz de suprir as carências desse cotidiano e deixá-lo feliz e realizado. Assim, a empresa aparece, na figura 2, como instituição digna de idolatria, que é necessita ser polida, regada, adubada a fim de produzir fartos frutos que deixam todos mais saciados. Todos... quem?



Figura 2: A empresa sob a dimensão sagrada e profana

Embora seja óbvio que os trabalhadores não participarão dos lucros da empresa⁴², são ainda produzidas pelos gestores estratégias que levam o trabalhador a se sentir um sócio do empreendimento, pois é necessário que a *mentalidade passe a ser a de dono do negócio* (Penha, 1994:29). Isso é garantido pela *CULTURA DO COMPROMENTIMENTO*, que faz com que *as pessoas trabalhem visando cumprir uma missão, e não um contrato* (Idem, ibidem).

⁴². Este aspecto é constatado por meio do desempenho econômico financeiro da empresa, o qual será abordado na próxima seção.

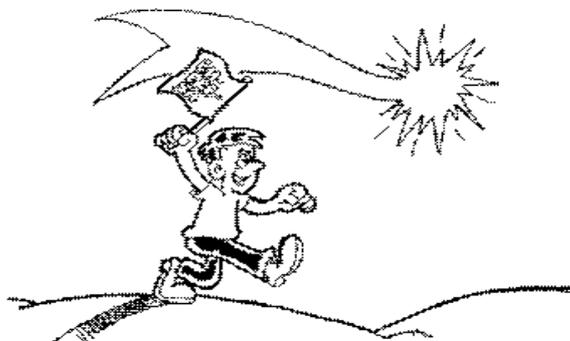


Figura 3: A cultura do comprometimento

A *cultura do comprometimento*, por sua vez, leva os trabalhadores a cultuarem

sentimentos de fé, paixão e convicção pela bandeira levantada pela empresa. As pessoas aderem porque acreditam. ‘Compraram’ a causa maior da empresa. Identificam-se com a missão da organização. Buscam fazer do sucesso da empresa, o seu próprio sucesso (...).

Há uma forte preocupação de todos com a perenidade da organização e respeito aos Seres Humanos que nela trabalham (...) (Ibidem, p.29).

Embora a empresa se auto-caracterize como democrática e despadronizada, há uma imposição para que todos sigam a *cultura de comprometimento*:

A cultura de comprometimento é sustentada por Princípios e Valores definidos pela organização, os quais são seguidos e praticados por todos, sem exceção’ (Ibidem, 29. Grifos do autor).

Essa “cultura do comprometimento” se configura como mais uma estratégia para a extorsão da identidade do trabalhador pela lógica do capital. Conforme essa interpretação, trata-se de uma tentativa de provocar uma irrupção à histórica capacidade contestatória e organizativa dos trabalhadores e de mobilizá-los para que ajam cada vez mais de acordo com os critérios empreendedores. Os *Princípios e Valores definidos pela organização* tornam-se então preceitos a serem seguidos de forma obrigatória pelos trabalhadores, por meio de uma simbiose da coerção institucional e da adesão dos trabalhadores além de múltiplos

mecanismos que produzem o “engajamento estimulado” às novas dinâmicas instauradas na empresa. Todavia, essa coerção é dissimulada por intermédio de prevenção, controle e administração dos conflitos. A figura que se segue ilustra a tentativa de se construir uma idéia de *comunidade de trabalho* independente cargo, função ou salário.



Figura 4: A comunidade do trabalho

Tanto os executivos, quanto os operários ou secretárias hasteiam uma bandeira em comum e são regidos por ela com devoção e amor. Por paradoxal que pareça, para se conquistar o consenso, tenta-se suprimir o conflito, o pensar heterogêneo, o olhar diferente. Pretende-se que o conflito ceda lugar à harmonia para o triunfo da organização, “buscando cumprir uma missão” que deverá ser assumida sobretudo pelos trabalhadores. Embora não tenham participado da elaboração dessa missão, e tampouco participarão efetivamente de seus resultados, esse processo poderá incidir sobre a dinâmica da subjetividade política dos trabalhadores da empresa ao assimilarem os postulados comportamentais prescritos pela nova dinâmica empresarial.

Ao pregar a hegemonia do comprometimento, a gerência busca o consentimento do trabalhador mediante sua subordinação e tenta fazer crer na possibilidade do fim do conflito na relação capital x trabalho através da harmonia da parceria.

O conflito de interesses praticamente desaparece, porque o empregado e o empregador consideram-se no mesmo barco, buscando cumprir uma missão, e instala-se a chamada relação de parceria.

Ambos são parceiros na missão que combinaram (Ibidem: 29. Grifos do autor).



Figura 5: Relação de parceria

Essa suposta harmonização na parceria entre patrão e empregado é garantida por uma nova configuração da relação chefe x empregado e por um novo enfoque dado aos recursos humanos da empresa, que é um dos grandes destaques da nova perspectiva gestorial, pois segundo os precursores da GQT, “os responsáveis pela instituição devem encarar seus recursos como o seu maior patrimônio” (Barbosa et al, 1993:25).



Figura 6: Talentos humanos: o maior patrimônio

Os recursos humanos têm obtido, um papel especial na reestruturação gestorial a ponto de haver uma reconceitualização da denominação Recursos Humanos por *Talentos Humanos*.

Reconceitualização essa também assumida pela empresa em estudo. É certo que, apesar de ter alterado o nome, não houve mudanças estruturais em seu papel. Embora com nova roupagem, os recursos humanos continuam garantindo os velhos objetivos dos capitalistas. Segundo a ótica da empresa, essa mudança de termos se justifica pelo fato de que

peças não são recursos! São talentos. Tratar pessoa como recurso é equipará-la a materiais, máquinas e equipamentos. Talento vem de inteligência! Inteligência humana redonda em talento humano. Uma diferença entre talento e recurso é que recurso é usado, e o talento é quem o usa. O recurso só muda de estado se estiver na vanguarda a inteligência utilizando. Assim, na empresa, as pessoas são consideradas talentos humanos. São os talentos humanos que têm a capacidade de fazer a diferença e efetuar a mudança (Penha, 1994: 33. Grifos do autor).

Apesar de uma aparente democratização nas relações de trabalho mediante uma maior participação dos trabalhadores na discussão do processo produtivo, sua intervenção de fato, enquanto sujeito do trabalho, é cerceada, pois o trabalhador continua não tendo o poder de decisão sobre o lucro da empresa. Além do mais, esta participação dos trabalhadores é controlada de forma que lhes é vedada a possibilidade de questionamento da lógica própria da empresa – que absorve sua força de trabalho – na qual estão inseridos. Ou seja, sua participação vai até o limite em que não coloca em “xeque” o poder de decisão da direção, a qual tenta ocultar ou minimizar a hierarquia, o poder, o controle, a exploração do trabalho pelo capital.

Podemos ainda observar a ênfase dada aos *Talentos Humanos* na propaganda, em frases colocadas com bastante destaque no interior da revista oficial da Assessoria de Comunicação do grupo ABC ALGAR:

No grupo ALGAR, nós acreditamos no talento humano como fator diferencial de competitividade, capaz de perenizar nossa organização e assegurar a realização e melhoria da qualidade de vida ao nosso povo e riqueza ao nosso País (Revista Perfil, 1994:02)

O homem não é recurso, porque tem inteligência. Ele pensa, cria e transforma (Idem:07).

Não há empresa nota 10 sem talentos humanos nota 10 (Mário Grossi. Vice-presidente do Grupo ABC ALGAR apud Revista Perfil: 1994. Contra-capá).

Sem dúvida, essa nova forma de gestão atribui um papel de destaque aos recursos humanos, enquanto elemento central no processo de acumulação do capital. Os gestores dos tempos atuais recuperam e incrementam a importância, para a produtividade da empresa, dos saberes produzidos no “chão de fábrica” e reincorporados na melhoria do processo de

produção, mediante o estreitamento das relações entre os trabalhadores, de forma individualizada, e seus superiores hierárquicos. Ocorre nesse processo uma sofisticação do modelo de operário-padrão, pois continua vigorando a busca de um trabalhador que “vista a camisa” da empresa – ou nas afirmações textuais dos gestores: “que tenham a mentalidade do dono do negócio” – e que tenha sobretudo características como participação, iniciativa, raciocínio lógico, espírito de equipe etc.

Apesar de os recursos (ou talentos) humanos consistirem no maior patrimônio da empresa, na concepção divulgada, a contrapartida objetiva por parte da empresa em termos de melhorias salariais é praticamente inexistente. Várias empresas têm manifestado em público o aumento de sua lucratividade e a diminuição do desperdício por terem adotado o modelo gestorial baseado na GQT:

A Biogalênica investe em qualidade há dez anos. Tem conseguido, com sugestões de operários, solucionar problemas que quebravam a cabeça dos técnicos. Nos últimos três anos, as idéias dos funcionários geraram uma economia de US\$ 300 mil (...). Outro exemplo de funcionários envolvidos com a qualidade acontece na Federal Express, transportadoras de encomendas expressas. Um grupo decidiu formas de eliminar erros no preenchimentos dos formulários das cargas. Um único erro no formulário acabava gerando problemas em outros departamentos, queixas de clientes e prejuízos para todos. O projeto, batizado de ‘Zero Erro’, motivou as equipes, reduziu os erros, distribuiu prêmios e permitiu economia de US\$ 150 mil por ano (Folha de S. Paulo, 24-04-1994).

Entretanto, o retorno concreto para os trabalhadores tem vindo em forma de Premiação do tipo:

(...) ‘quando um simples courier⁴³ chega a esse nível quer dizer que o resto da empresa já está comprometido com a qualidade’, explica Jorge. ‘tudo o que fazemos é reconhecido’, completa Robson Chagas da Silva, courier no Rio. Ele leva na lapela do terno um broche, símbolo do prêmio que recebeu por ter conseguido embarcar uma carga em um dia de blecaute na cidade. Às vezes, Jorge e Silva são até considerados ‘chatos da qualidade’ pelos amigos, tal o comprometimento dos dois com esse conceito. Eles se defendem. ‘É uma obrigação ir atrás, orientar e conscientizar os outros’, diz Silva (Idem).

A premiação como forma de *incentivo pessoal* dada aos trabalhadores já ocupava um lugar de destaque na teoria de Taylor e continua sendo um dos elementos centrais garantidores da produtividade, como será visto no decorrer da próxima seção. Para Taylor, esse incentivo pode ser concedido de diferentes modos, por exemplo: “promessa de rápida promoção ou

melhoria; salários mais elevados, sob a forma de boa remuneração por peça produzida, ou por prêmio, ou por gratificação de qualquer espécie a trabalho perfeito e rápido; menores horas de trabalho, melhores condições de ambiente e serviço do que são dadas habitualmente” (1976:47). Assim, complementa que “somente quando é dado estímulo especial ou *incentivo* desse gênero é que o patrão pode obter a *iniciativa* de seus empregados (Idem).

3.2. A premiação como parâmetro de motivação: uma estratégia da GQT e da CTBC

Com efeito, a participação dos trabalhadores nos lucros obtidos pela empresa é completamente negada pela filosofia gestorial – a GQT – que embasa as ações da CTBC, sendo proposto, em seu lugar, o processo de Premiação:

(...) Em alguns setores industriais premia-se por produção realizada. Este sistema de Premiação é baseado na crença errônea de que o homem só trabalha pelo dinheiro que recebe, o que contraria tudo o que se conhece sobre motivação humana. (...) a verdadeira motivação decorre de outros fatores já mencionados. Agora, Premiação do tipo ‘reconhecimento’ são válidas. Por exemplo: jantares, viagens, presentes, medalhas, diplomas, etc. Também é válido dar um pequeno prêmio em dinheiro (máximo de 200 dólares) por uma boa idéia. O bom prêmio em dinheiro é aquele dado a todos os empregados na forma de ‘bônus’. Todos vão produzir mais e melhor e exercer o ‘poder de grupo’ para que o bônus seja bom e, quando o bônus é bom, o lucro também é” (Campos, 1992:170).

A pesquisa de Rachid & Gitahy, realizada em algumas fábricas de auto-peças, também revela que o gerente de desenvolvimento de recursos humanos se posiciona contrário à participação dos trabalhadores nos lucros da empresa: “A adesão era muito boa, até que resolveram dar o prêmio em dinheiro. (...) Antes, a premiação era psicológica... (depois) o pessoal só passou a montar projeto com dinheiro envolvido” (1995:73).

Baseando-se nessa perspectiva motivacional, a empresa CTBC também emprega estratégias de estímulo e Premiação:

O elogio deve fazer parte do comportamento de todas as pessoas, principalmente de superiores, assim como a ‘bronca’ ou a repreensão já o fazem (...). Estimular a vaidade de quem procura realizar o melhor, suplantando-se a si próprio, é a mais perfeita forma de promover o seu progresso (Penha: 1994:93. Grifos do autor).

⁴³. Courier: entregador de mensagens ou objetos.

Quanto à premiação, afirma que:

Quem luta para alcançar um resultado espera sempre uma compensação. Essa compensação pode se dar de várias formas: manutenção do emprego, crescimento profissional, melhoria da qualidade de vida no trabalho etc. É fundamental que a empresa estabeleça, também, um plano de prêmios para resultados conseguidos. Independentemente do valor financeiro, o que importa é o valor do seu significado como reconhecimento do esforço individual ou coletivo. Há várias formas de premiar, cabendo a cada empresa encontrar o seu modelo. O que importa é que as pessoas possam sentir-se reconhecidas e lembradas no momento em que os resultados sejam alcançados. Os talentos devem estar conscientes de que, quando o resultado for negativo a reversão desse estado dependerá do esforço deles mesmos. Todos devem estar convictos de que é preciso, primeiro, ganhar, para depois distribuir (Idem: 75).

A premiação, enquanto estratégia de recompensa simbólica, assume um papel relevante nesta linha gestorial. Importante ressaltar que também essa estratégia está em consonância com as novas políticas adotadas nas empresas de uma forma mais ampla. Baseando-se no princípio de que as recompensas simbólicas possuem o poder de sustentar positivamente o comportamento, há uma orientação que estas devem ser “imprevisíveis” e “intermitentes”.

A estratégia da premiação possibilita também instaurar a competitividade como forma de garantir a produtividade e a lucratividade da empresa. A competição incide no âmbito interno e entre os pares. Há, nesse caso, a conjugação da competição com a cooperação por meio de uma dupla mensagem: a de contribuir com o grupo para o cumprimento de uma “missão” comum e, ao mesmo tempo, a de investir nos objetivos individuais, numa perspectiva hedonista, para a conquista do sucesso pessoal e, por consequência, da mobilidade social pela auto-superação.

Esse aspecto corrobora a assertiva de Peters (1994) que observa uma variante particular. Segundo ele, o racionalismo econômico da Nova Direita é construído nos termos clássicos do *homo economicus*: “a suposição é a de que em todos os nossos comportamentos agimos como indivíduos auto-interessados” (p.272). Ainda de acordo com Peters, a principal inovação do racionalismo econômico, em sua versão contemporânea, consiste em elevar tal princípio ao *status* de um paradigma, a fim de que se possa compreender a própria política e, na verdade, todo o comportamento. Tendo como referência tal suposição, a competição, enquanto mediadora da premiação e ao projetar ações presentes num suposto futuro compensador regula comportamentos visando a maximização do grau de utilidade e produtividade

Entretanto, esta lucratividade produzida socialmente pelos trabalhadores torna-se privada, pois pertence apenas aos donos dos meios de produção. Aos trabalhadores cabe consentir com o elogio e/ou, no limite, com recompensas em forma de cursos, viagens ou bônus, como forma de promoção do progresso. É uma forma perversa de extorsão da produção social do trabalho, visto que dissemina a idéia de que não é importante o valor financeiro do prêmio, mas o valor do seu significado para se apropriar do lucro conseguido através da produção da mais-valia. A prioridade básica é a auto-valorização e o lucro da empresa, pois, “todas as operações e ações dos investidores e trabalhadores devem levar em consideração a necessidade da empresa de sobreviver, mesmo que para isso os próprios talentos tenham que sacrificar, temporariamente, até parte de seus vencimentos” (Penha, 1995:159). Outrossim, o desempenho econômico financeiro da empresa nos permite constatar que tais afirmações são estratégias criadas pelos gestores como forma de garantir a auto-valorização da empresa por meio da produção da mais-valia, que ocorre sobretudo por meio da intensificação do ritmo de trabalho e por meio das inovações tecnológicas. Paralelo a isso, o rendimento da empresa continua garantido, conforme evidenciam os números.

No final de 1999, a empresa contava com 1.010 “associados”, perfazendo um índice de 2,07 associados por mil terminais instalados. De acordo com seu Relatório, a empresa trabalha com sistemas de premiação por resultados e remuneração variável “envolvendo toda a equipe de associados e criando um clima de comprometimento com seus objetivos e metas”. Nesse ano, foram pagos em torno de R\$4,5 milhões a título de Prêmio por Resultados e Remuneração Variável, incentivando a participação dos “associados” nas metas da empresa⁴⁴.

Por meio do processo de premiação, dissemina-se uma idéia romanceada do trabalho, que desvincula a auto-satisfação do trabalhador das boas condições materiais de existência. Baseando-se nos pressupostos da teoria de Maslow, um trabalhador motivado, ou seja, com sua auto-estima elevada, produz mais e melhor, comprometendo-se cada vez mais com a missão da empresa. A esse respeito, uma Consultora da Fundação Christiano Ottoni diz:

(...) Maslow é o principal responsável pelos pressupostos humanistas do ‘CQT’. Ele demonstra a importância do bom relacionamento, da valorização do trabalhador como pessoa, que precisa aumentar sua auto-estima, para ser

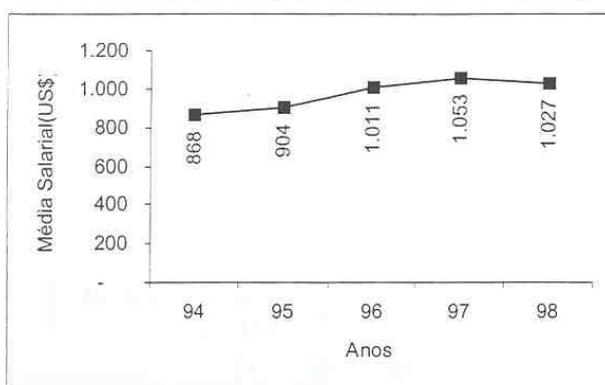
⁴⁴. Segundo o Relatório Anual da Empresa (1999), além de incentivar a participação dos associados nas metas da empresa, “a CTBC Telecom investe no aperfeiçoamento de seus talentos humanos, onde todos os associados, de forma individual, elaboram o Planejamento de Educação e Desenvolvimento de acordo com necessidades negociadas com seu coordenador”.

mais feliz, mais ajustado, produzir mais. Hoje, na fábrica, praticamente não existem diferenças hierárquicas, todos são iguais (Apud Oliveira, 1997:73).

Entretanto, o parâmetro de motivação utilizado para o trabalhador não é o mesmo utilizado para o acionista. De acordo com o relatório Anual da Empresa, a CTBC Telecom encerrou o ano de 1998 com um saldo a disposição dos acionistas de R\$ 41 milhões. Este resultado proporcionou uma rentabilidade de 7,85 % sobre o patrimônio líquido. Os investimentos em modernização e expansão realizados pela empresa em sua planta atingiram a marca de R\$ 134,9 milhões. Com 403.145 terminais telefônicos fixos instalados, a CTBC Telecom finalizou o ano de 1998 com 56,62% da planta digitalizada. Com base no lucro líquido, devidamente ajustado, o Conselho de Administração aprovou o crédito de juros sobre capital próprio aos acionistas, a título de dividendos, no montante de R\$ 12 milhões, (R\$ 10,2 milhões-líquido de imposto de renda na fonte), correspondente a 25% do lucro líquido ajustado, mais 10% de dividendos adicionais atribuídos às ações preferenciais, antes do cálculo dos juros, de acordo com o artigo 9º da lei nº 9.249/85. Propõe também que o saldo remanescente do lucro líquido do exercício, ajustado no termo do Art. 202 da lei 6.404/76, no montante de R\$ 26,9 milhões, permaneça na conta de lucros acumulados para futuro aumento de capital. Essa conclusão pode ser empiricamente reiterada por meio da análise desenvolvida pela economista Borges (2000), na pesquisa *Os impactos da reestruturação produtiva sobre o mercado de trabalho no setor de telecomunicações*, ao se ater, em específico, à situação da empresa CTBC.

GRÁFICO I

Evolução da Média Salarial (US\$) – CTBC Telecom



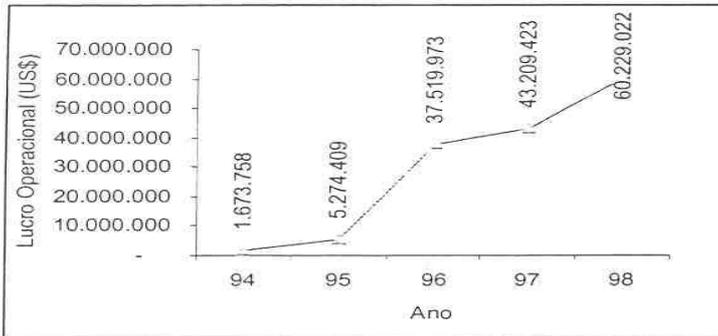
Fonte: CTBC Telecom

(1) O valor da média salarial, conforme dados apresentados pela empresa, não incluem o salário de executivos. Os valores apresentados se referem ao salário base, anuênio (1% ao ano) e produtividade (4% ao ano).

(2) Os valores apresentados pela empresa em reais foram convertidos em dólar, para efeito de comparação, tomando-se os valores do dólar do último dia útil de cada ano.

GRÁFICO II

Evolução do Lucro Operacional (US\$) – CTBC Telecom



Fonte: RELATÓRIO ANUAL DA CTBC Telecom (1995-1998)

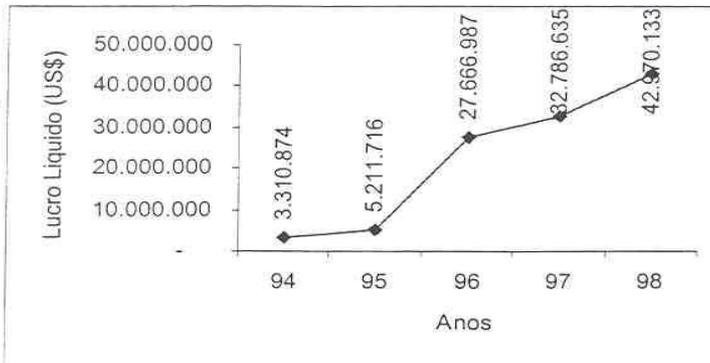
(1) Os valores apresentados pela empresa em reais foram convertidos em dólar, para efeito de comparação, tomando-se os valores do dólar do último dia útil de cada ano.

(2) Partindo da receita apurada nas operações da empresa, da qual é deduzido o custo total apurado no seu negócio, apura-se o lucro bruto. Deste lucro bruto deduz-se as despesas operacionais totais para se obter o lucro operacional. Ou seja, o lucro operacional é o ganho resultante da atividade fim da empresa. (ver FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS CONTÁBEIS, ATUARIAIS E FINANCEIRAS, 1994).

(3) os valores considerados são pela legislação societário e não pela correção integral, conforme Lei n. 9249, de 1995, que extinguiu a correção monetária para fins societários e fiscais a partir de 1996. (Relatório Anual CTBC, 1996).

GRÁFICO III

Evolução do Lucro Líquido (US\$) – CTBC Telecom



Fonte: RELATÓRIO ANUAL DA CTBC Telecom (1995-1998)

(1) Os valores apresentados pela empresa em reais foram convertidos em dólar, para efeito de comparação, tomando-se os valores do dólar do último dia útil de cada ano.

(2) Partindo do lucro operacional apresentam-se as receitas e despesas não operacionais, que são transações realizadas no período e não vinculadas à exploração do objeto da empresa. Depois temos o saldo de correção monetária (receita ou despesa), a provisão para o imposto de renda, e finalmente, as participações de terceiros (não acionistas), tais como empregados, administradores, partes beneficiárias, debêntures e contribuições para fundos e benefícios a empregados, chegando-se ao lucro líquido (ou prejuízo) do exercício, que é o valor final da demonstração do Resultado. (ver FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS CONTÁBEIS, ATUARIAIS E FINANCEIRAS, 1994).

No “Gráfico I”⁴⁵, Borges (2000) evidencia uma evolução crescente do salário médio de não executivos, implantada pela empresa, passando de US\$868,00 em 94, para US\$1.027,00 em 1998, configurando um crescimento de 18,31%. Nos Gráficos II e III, Borges demonstra um aumento do lucro operacional da empresa de US\$ 1.673.758,00 para US\$ 60.229.022,00 e do lucro líquido de US\$3.310.874,00 para US\$ 42.970.133,00, configurando um crescimento de 3.498,00% e de 1.197,77%, respectivamente. Borges afirma ainda que, embora evidencie um certo crescimento da média salarial (remuneração do trabalho), no período de 94-98, com uma variação acumulada de 18,31%, percebe-se que este é proporcionalmente menor se comparado com crescimento do lucro operacional e líquido (remuneração do capital) da empresa que neste mesmo período foi de 3.498,00% e de 1.197,77%, respectivamente. E assim conclui que é necessário relativizar esta afirmação da empresa: “os resultados positivos beneficiará a todos”, pois “os dados vão confirmar que neste período o crescimento da remuneração recebida pelo trabalho é substancialmente insignificante frente ao crescimento da remuneração recebida pelo capital, ou seja, dentro da lógica capitalista, mesmo que se afirme ao contrário, o crescimento da remuneração do trabalho não é proporcional ao crescimento da remuneração do capital” (p.98).

A partir desses dados é possível analisar que, conforme a ótica do Grupo, ao trabalhador cabe transformar a empresa num negócio atraente e estimulante para que o acionista obtenha lucro, ou seja, o lucro é o principal estímulo para que o acionista continue a investir na empresa. Por outro lado, o estímulo ao trabalhador ocorre no plano espiritual, a partir da satisfação e das necessidades ligadas ao potencial emocional. Isso é evidenciado na concepção do diretor de Talentos Humanos da CTBC:

Quem aplica dinheiro em qualquer negócio tem o direito de exigir um resultado que compense aquele investimento.

Remunerar o capital, em palavras simples, significa que a empresa tem que apresentar um resultado que, no mínimo, garanta a manutenção do valor do dinheiro que o acionista colocou no negócio e apresente um lucro pelo risco do investimento. Caso contrário, não haveria motivação para o investidor garantir a perenidade da Empresa.

Todos os Talentos de uma organização devem estar conscientes dessa necessidade e lutar para isso” (Penha,1993:87. Grifos no original).

Além da teoria de Maslow, esse princípio de estímulo ao trabalhador tem como referência a teoria de Douglas McGregor. O ponto fundamental da teoria de McGregor –

⁴⁵. Renuneração feita por mim, com base na escolha dos gráficos a serem explorados nesta seção.

difundida principalmente na década de 60 – é o desenvolvimento do potencial emocional existente no homem. McGregor afirma que a solução para liberar o potencial latente nos recursos humanos estaria na escolha dos métodos adequados de controle, pois o comportamento é previsível. Assim, influenciado por Maslow, formulou a Teoria Y que tem a seguinte premissa que: (...) “o homem está sempre disposto a se auto-dirigir e a se auto-controlar a serviço de objetivos com os quais se compromete. O compromisso depende de recompensas, sendo que a mais importante é a satisfação do ego e das necessidades de auto-afirmação” (Apud Machado, 1994:24).

Apesar de a teoria de Maslow, precursor de McGregor, admitir a importância da satisfação das necessidades fisiológicas, afirma que estas não garantem a motivação do ser humano para o envolvimento com a organização. Assim, reforçando a teoria de Maslow, McGregor propõe que a motivação pode ser gerada a partir das experiências positivas na organização e sua teoria aponta princípios para efetivar esse pressuposto.

Nesta linha de raciocínio, o trabalho assume uma dimensão a-histórica, uma conotação quase sacralizada de realização das necessidades espirituais (como a satisfação do ego, além de sentimentos de auto-afirmação, coragem, dinamismo, fé, paixão, convicção) os quais devem ser desenvolvidas e estimuladas no trabalhador como veremos posteriormente no discurso oficial da empresa estudada. Ora, isso significa reduzir o processo real de vida dos homens a uma dimensão essencialista e negar o processo da produção da existência material, objetivo que também compõe o homem como ser histórico, socialmente determinado.

Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, analisam que,

(...) O primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato, este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (1986:39).

Essa análise de Marx e Engels nos possibilita compreender o homem a partir de “pressupostos reais de que não se pode fazer abstração a não ser na imaginação” (Idem:26). O homem é um ser social, histórico, concreto, marcado por necessidades que são produzidas no seu existir, de forma bastante complexa. Por sua vez, o trabalho é construído pela dinâmica da história e das relações sociais, ou seja, é determinado socialmente:

(...) O fato portanto, é o seguinte: indivíduos determinados, que como produtores atuam de um modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. É preciso que em cada caso particular, a observação empírica coloque necessariamente em relevo – empiricamente – a conexão entre a estrutura social e política e a produção (Marx e Engels, 1986: 27).

Entretanto, o movimento do capital, através de seus gestores, cria mecanismos que concebem o trabalho e as relações advindas dele de forma romanesca e a-histórica por não considerarem as condições reais em que se encontram os trabalhadores. As teorias motivacionais⁴⁶ que dão suporte à nova organização do trabalho, baseadas na Gerência da Qualidade Total, sustentam a tese de que a satisfação humana – numa dimensão espiritual – é o elemento primordial para a produtividade e, conseqüentemente, a lucratividade da empresa. Essas teorias fundamentadas em fatores de base psicossocial apontam estratégias para garantir a *sensibilização*, a *paixão*, e o *compromisso* do trabalhador com a empresa⁴⁷.

Contudo, é bastante reducionista a tese de que o emprego de Teorias Motivacionais garanta a auto-realização e satisfação pessoal do trabalhador, pois as condições em que este está inserido continuam baseadas em relações de expropriação material e espiritual.

Isso significa que os trabalhadores produzem anos a fio para garantirem apenas suas precárias condições de sobrevivência, enquanto o capital aumenta cada vez mais mediante o acionamento de mecanismos criados que garantem a expansão do seu poder econômico. Este processo de enriquecimento do capitalista e pauperização do trabalhador só é possível pela produção da mais-valia, que é o valor excedente produzido por meio da produção de mercadorias pelos trabalhadores e o valor da mercadoria determinada pelos capitalistas. Esse valor excedente é criado no processo produtivo e os trabalhadores recebem pelo que produzem um valor inferior ao valor social de seu trabalho.

⁴⁶. Machado (1994) faz uma evolução histórica caracterizando as principais teorias que propõem novas formas de gestão, tendo como princípios a motivação do trabalhador e sua satisfação psicológica no trabalho como fatores que garantirão a cooperação dos trabalhadores para a produtividade da empresa. Os autores que compõem essa matriz são Elton Mayo; Walter Shewhart (1930), Chris Argyrys (1950), Abraham Maslow (1954); Douglas McGregor; (1960) Rensis Likert; (1961) Frederick Hersberg; (1966). A motivação dos trabalhadores proposta por estes autores tem como base o incentivo ao desenvolvimento de habilidades (por exemplo responsabilidade, dinamismo, criatividade e iniciativa) como forma de conquistar a adesão dos trabalhadores aos princípios e diretrizes propostos pela empresa.

⁴⁷. Esse traço é bastante reforçado no manual da empresa analisada. “Todos os talentos de uma empresa precisam ter objetivos claros a serem alcançados. Os objetivos são como *goals* a serem marcados. Todos sabem o que devem fazer, aonde pretendem chegar, como e quando. Os objetivos devem ser de natureza qualitativa e quantitativa. Os objetivos quantitativos dizem respeito a números a serem alcançados como, por exemplo, número de peças a fabricar, lucro líquido a apresentar etc. Já os objetivos qualitativos dizem respeito aos desafios de melhoria, modificação, transformação etc. de processos e procedimentos” (Penha, 1994: 59).

A partir do momento em que o trabalhador vende sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção, o trabalho adquire uma dimensão de “meio” para satisfação das atividades vitais do homem. O homem e sua força de trabalho, transformados em mercadorias, constituem o núcleo do sistema capitalista. A força de trabalho, enquanto mercadoria, garante a produção de outras mercadorias que possuem ao mesmo tempo *valor de uso* e *valor de troca*. O valor de uma mercadoria é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produção, mas a venda da força de trabalho do trabalhador aos proprietários dos meios de produção possibilita a esses proprietários ampliarem para si o valor desta mercadoria mediante a acumulação da mais-valia. Embora a teoria Marxiana de produção da mais-valia tenha sido produzida num contexto completamente diferente do atual, o pressuposto básico que sustenta a referida teoria continua válido para explicar o fundamento das atuais relações de trabalho: a expropriação do trabalhador.

No entanto, os precursores da nova reorganização gestorial desconsideram os reais conflitos e desigualdades presentes na relação capital x trabalho, por meio de uma desconexão entre a “estrutura social e política e a produção”, substituindo as palavras “trabalho” ou “emprego” por “*Missão*” – como é o caso da reconceitualização feita na empresa estudada.

Embora a empresa se integre ao circuito do capital privado e conseqüentemente tenha objetivo de acumulação financeira, seu discurso omite tal objetivo. Nota-se que, via de regra, o discurso oficial da CTBC procura focalizar aspectos que transcendem a dimensão capitalista disseminando a idéia da empresa como provedora do bem-estar individual e coletivo, como podemos depreender da seguinte afirmação:

Culto à perpetuidade da empresa. A sociedade trabalhadora deve considerar cada empresa como uma instituição que precisa ser conservada para continuar gerando empregos e riquezas para o país.

Da continuidade da existência da Empresa, depende o emprego do Talento e poderá depender, também, o dos seus descendentes (Penha, 1994:159. Grifos do autor)

O interesse inerente a qualquer empresa capitalista, o lucro, é camuflado por meio de um viés retórico que incide tanto no plano material quanto no plano espiritual do trabalhador.

No plano material incute-se a idéia de que a existência, o êxito e a perpetuidade da empresa poderão garantir a manutenção de seu emprego. Nota-se que há uma negação em usar a expressão *classe trabalhadora*, havendo a substituição por *sociedade trabalhadora*. Tenho como suposto que a escolha de uma expressão em detrimento de outra não ocorre de forma aleatória, ao contrário, percebe-se no texto uma posição clara no sentido de evitar um

vocabulário ou uma organização de frases que resulte em questionamentos ou contraposições aos imperativos da *filosofia da empresa*. Na mesma direção, há uma substituição da palavra *Empresa* por *Instituição*, havendo nesse caso uma orientação explícita para as substituições da palavra e também do sentido. Quando se afirma que a *classe trabalhadora* deve considerar cada empresa como uma instituição, há uma intenção de dar a ela a conotação de instituto, associação ou organização de caráter social.

Há uma ação também sobre o plano espiritual do trabalhador por meio da produção do desejo que a empresa seja sempre bem sucedida, pois poderá também ser provedora do emprego e do bem-estar dos que nela atuam e dos seus descendentes. Assim, busca-se reforçar o sentimento de *culto* à empresa como também a legitimação de necessidades, interesses e expectativas, construindo um elo de ligação entre o material e o simbólico. Requer-se, como efeito desse discurso, a intimidação do trabalhador para que garanta sempre o sucesso e a perpetuidade da empresa, atribuindo a eles a responsabilidade por esta conquista: “Os Talentos devem estar conscientes de que, quando o resultado for negativo a reversão deste estado dependerá do esforço deles mesmos” (Idem:75).

Assim, a empresa, por intermédio de seu discurso e de suas políticas, pretende implementar uma imagem perpétua, contínua, ininterrupta e o trabalhador terá que se *esforçar* para que tal objetivo se realize. Dissimula-se, pois, o fato de o trabalhador vender sua força de trabalho física e intelectual, e quem recebe pela concepção, ou seja, pelos *objetivos qualitativos*, são os gestores e os proprietários dos meios de produção.

A busca dedicada e profissional da realização pessoal e da empresa ocorre por meio de ritos de ação autodisciplinadora, que é tratada como inquestionável e natural e se efetiva por uma forma invisível, sutil e pelo convencimento:

As pessoas devem ser convencidas e não forçadas a fazer ou deixar de fazer. Devem estar convencidas do dever de fazer ou deixar de fazer algo. Uma vez convencidas, as pessoas aderem ao compromisso.

É preciso, entretanto, evitar que haja, na empresa, pessoas que não têm espírito de adesão (...) (Ibidem: 53. Grifos do autor).

NÃO ADESÃO



ADESÃO



Figura 7: O “espírito de adesão” à empresa

O que está em jogo nesse processo é a adoção de mecanismos que garantam o comprometimento do trabalhador, na sua dimensão subjetiva, com a empresa, com o intuito de aprimorar o controle do capital, persuadindo os trabalhadores a cooperarem com ela. Assim, além da absorção dos saberes produzidos pelos trabalhadores no interior do processo produtivo, são criadas estratégias que visam a fidelidade aos princípios de base da empresa por meio da cooperação. Tal mecanismo pode garantir a conciliação entre os interesses dos trabalhadores e os interesses do capital.

É possível identificar um complexo paradoxo no interior do discurso oficial da empresa, pois ele exige que o trabalhador seja um *talento dinâmico e pró-ativo* (Penha, 1994: 147), mas, contraditoriamente, o concebe como um objeto manipulado, negando-lhe a liberdade da não-adesão, moldando e monitorando sua identidade. Em outros termos, “se a autonomia é requerida pela definição das tarefas e das funções, ela não é verdadeiramente admitida pela organização”⁴⁸ (Linhart, 2000:33). É a produção do sujeito dócil, obediente, que embora dêem

⁴⁸. Invernizzi (1996) chega a uma conclusão similar ao desenvolver um estudo sobre as pesquisas realizadas durante as décadas de 80 e 90, em seis indústrias brasileiras dos ramos automobilísticos, de eletrodomésticos de linha branca, no complexo químico-petroquímico, de equipamentos de telecomunicações, têxtil e de calçados. Quanto ao aspecto da autonomia, a autora assegura que, contrário ao discurso empresarial sobre um trabalhador criativo e autônomo, o envolvimento exigido e promovido pelas empresas não tem redundado em significativos ganhos de autonomia para a maioria dos trabalhadores. Tanto na indústria automobilística,

a impressão de um sujeito “pró-ativo”, é submetido ao “olhar hierárquico”; pois, “se é totalmente visto, sem nunca ver (...) vê-se tudo, sem nunca ser visto” (1987:178). Assim, numa perspectiva foucaultiana o indivíduo na sociedade disciplinar é visto, mas não vê, é objeto de informação e nunca um sujeito na comunicação, pois torna-se um objeto disciplinado formado por uma “política de coerções que agem sobre o corpo”.

A lógica empresarial em questão cria indivíduos *normalizados* que não têm *comportamentos desviantes* em relação a regras, ordens e hábitos. É elucidativo lembrar que o funcionamento da estrutura-rede prevê que “*Cada Centro de Resultado tom[e] as decisões que melhor lhe convém, desde que acate as normas políticas e diretrizes da empresa*” (Penha, 1994:27. Grifos do autor).

Baseando-se nos princípios da GQT, há uma supressão da forma piramidal, na qual a hierarquia superior se encontra no topo e exige a produtividade daqueles que estão na base. Neste caso, há uma descentralização tática da responsabilidade dos gestores pela produtividade, delegando maior poder de participação aos trabalhadores. Entretanto, concomitantemente, há uma centralização do controle. Assim,

Para que o modelo possa dar certo, é preciso que haja os ‘Guardiões dos Conceitos’. Esses guardiões são aqueles Talentos da Empresa que se mantêm vigilantes para que os princípios e valores sejam seguidos; São pessoas que têm liberdade e coragem para cobrar de qualquer um que a prática seja condizente com o discurso. Ao longo do processo de aculturação, essas pessoas vão surgindo naturalmente e devem ser, sempre, mais encorajadas e valorizadas, porque são elas as verdadeiras alavancas da mudança” (Penha, 1994:183).

quanto na de eletrodomésticos e na fabricação de teleequipamentos, só os trabalhadores mais qualificados tiveram ganhos de autonomia. A prescrição dos trabalhadores continua forte nas indústrias do vestuário, de calçados, nos processos manuais da produção de equipamentos de telecomunicações. Apenas no setor petroquímico verifica-se uma delegação bastante ampla de responsabilidades, porém acompanhada por uma enorme “visibilidade” do trabalho garantida pela tecnologia.

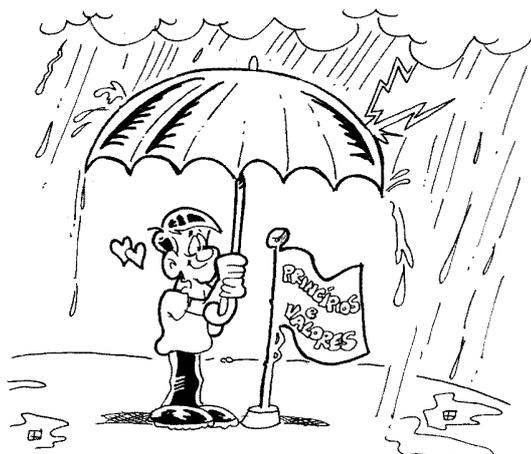


Figura 8: “Os guardiões dos conceitos”

Além da vigilância descrita no Capítulo I, efetivada pelo “sistema fiscalizador” das *Condições Gerais de Produção*, a vigilância entre os próprios trabalhadores é constante, podendo provocar conflito e delação entre os pares, mediante um processo que substitui a intervenção direta do gestor pela auto-disciplina ou “disciplina responsável”. Assim, a vigilância torna-se um operador econômico decisivo, “na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (Foucault, 1987:157). Numa perspectiva foucaultiana, “um regime de visibilidade composto por um conjunto específico de máquinas óticas abre o objeto ao olhar e abre, ao mesmo tempo, o olho que observa. Determina aquilo que se vê ou se faz ver, e o alguém que vê ou que faz ver. Por isso o sujeito é uma função da visibilidade, dos dispositivos que o fazem ver e orientam seu olhar. E esses são históricos e contingentes” (Larrosa, 1995:61).

Por irônico que pareça, a contrapartida dos “guardiões dos conceitos” – mediante exercício da “auto-visibilidade”, da auto-disciplina e da visibilidade de seus pares e da disciplina controlada – é que esses “[são] sempre mais valorizados e encorajados”. Esse é mais um mecanismo de promoção do engajamento estimulado dos trabalhadores na produção, levando-os a mediar, fiscalizar e controlar o trabalho de base e adequá-lo à lógica institucional, podendo contribuir, assim, com as estratégias de ambientação, submissão e regulação do trabalho à nova dinâmica do capital.

Por um lado, requer-se o envolvimento e a adesão total e sem restrição dos trabalhadores à filosofia gerencial da Empresa, por outro lado, por mais que seja divulgada uma dinâmica participativa e democratizante na empresa, há um controle contínuo e “capilar” por parte dos gestores por meio de um eficaz controle de comunicação e informação. Para tanto, foi criado

um sistema de comunicação interna, pelo qual qualquer “associado” tem acesso direto com à Diretoria:

“Fale com a Diretoria” é mais um canal de comunicação criado para facilitar o contato dos associados com a diretoria executiva do Grupo ALGAR. Através de uma simples ligação telefônica, é possível sugerir, opinar, informar ou informar-se sobre os assuntos referentes a melhoria dos negócios e políticas do Grupo (Revista Perfil, 1997:36).

Percebe-se, pois, nesta ação empreendida pela CTBC, uma conciliação de ações centralizadas e descentralizadas. O que há de fato é um controle rigoroso sobre os trabalhadores, embora o que se dissemina seja a concessão da iniciativa e de inovação nas relações de trabalho. A empresa adota medidas para aumentar o fluxo e possibilitar a conexão entre os diversos departamentos e unidades, tendo em vista a necessidade da criação de procedimentos para detectar indícios de insatisfação. Todavia, esse instrumento também poderá ser um eficaz instrumento de delação. Novamente, esse dispositivo organizacional desencadeia ações centralizadoras e fiscalizadoras da parte do alto escalão por meio de lógicas transversais. Com isso, institui-se um sutil mecanismo de intimidação e coerção individual com efeitos importantes na solidariedade e na coletividade dos trabalhadores mediante um uso contraditório das formas de “autonomia” e de controle. De uma maneira paradoxal, o controle do trabalhador por meio de seu comportamento, erros ou êxitos assume uma maior visibilidade para a hierarquia superior, dando, no entanto, uma conotação de democratização pela interlocução entre a base e o topo da pirâmide.

3.3. A Prevenção do Conflito

São múltiplos e sutis as estratégias e os mecanismos criados no interior da empresa para a prevenção do conflito. Para efeito de exemplificação, poderíamos mencionar aspectos analisados anteriormente: como a *cultura do comprometimento*, o *cultivo da devoção dos trabalhadores à empresa*, o *cumprimento de uma missão por adesão dos trabalhadores* etc. Tais mecanismos situam-se no âmbito subjetivo, pois estão eivados de significados que vão ao encontro dos princípios que regem a dinâmica da empresa, mas são enviesados e incidem sobre os trabalhadores por dispositivos afetivos visando a cooperação, o envolvimento e a participação com os propósitos de valorização do capital. Esse processo ocorre pelo enlace

entre a coerção capitalista e o consentimento dos trabalhadores por meio do engajamento estimulado.

Por outro lado, a empresa cria formas de atuar também no âmbito objetivo por intermédio de ações que estão subdivididas entre o que classifiquei de Programas Especiais da Empresa e o Comitê de Associados.

Dentre as ações empreendidas pelos Programas Especiais da Empresa, expressas na Revista Perfil (1998), caracterizo as de caráter formativo, (para qualificação do trabalhador que retornará em benefícios imediatos para a empresa), as de caráter assistencial/afetivo e as de caráter recompensatório, (que produzem vínculos no plano emocional/material com a empresa), conforme a descrição a seguir.

3.3.1. Ações de caráter formativo

Plano de Educação Continuada: *“Conscientes dos desafios do futuro, o grupo ALGAR investe fortemente no desenvolvimento das pessoas. Neste mundo de competição cada vez mais acirrada, vencem as empresas que estão permanentemente atentas às mudanças e que mantêm seus talentos em sintonia com as conquistas tecnológicas e avanços na administração de negócios e de equipes de trabalho”.*

De acordo com a empresa, a *educação continuada cumpre o importante papel de oferecer essa oportunidade de sintonia aos Talentos do Grupo Algar, através de ferramentas e conhecimentos que são disponibilizados em cada um dos seus programas de formação. Este plano é composto de dois programas⁴⁹ – PEF (Programa Externo de Formação) e PIF (Programa Interno de Formação) – que são continuamente modernizados e aplicados aos associados.*

⁴⁹. É possível perceber que o PEF é destinado à profissionais que possuem cargos elevados dentro da empresa como executivos, gerentes, etc., enquanto o PIF destina-se a profissionais com pouca qualificação ou em cargos técnicos. Tal programa “interage com a cultura organizacional e está intimamente ligado à missão e ao negócio da empresa, visando a formação e o desenvolvimento técnico e comportamental em todos os níveis. O treinamento técnico supre as deficiências e acompanha a visão tecnológica e novos processos. Já o comportamental trabalha as atitudes, adotando na maioria das vezes uma metodologia vivencial e participativa” (Revista Talentos Humanos – Perfil, p.20). O PIF também se concretiza por meio de Cursos, Seminários, Workshops e Convenções anuais que representam um “momento rico de análise sobre o clima organizacional, a relação cliente-fornecedor, bem como a reflexão sobre o papel de cada associado na construção de uma empresa mais humana, mais sinérgica e voltada para os clientes”(Idem:22).

Assim, a proposta maior do Plano de Educação continuada é *desenvolver competências tornando os talentos humanos cada vez mais flexíveis, ousados e empreendedores. Após anos de sua implementação, a Educação continuada tornou-se uma ferramenta que alavanca a competitividade e traduz resultados eficazes.*

Programa Estratégico de Formação: Os objetivos desse programa são *“desenvolver, aperfeiçoar, capacitar e consolidar habilidades, conhecimentos e as atitudes gerenciais dos executivos e dos potenciais líderes do Grupo Algar. Além de difundir uma nova filosofia de gestão baseada na administração participativa, o Programa promove maior sinergia entre as empresas e melhor integração da equipe”*.

O Programa Estratégico de Formação está dividido em três níveis: básico, avançado e atualização. Abordando principalmente as áreas gerencial e comportamental, *“este processo de educação continuada aposta no potencial das pessoas, com a certeza que o investimento terá como retorno uma empresa cada vez mais ágil e competitiva”*.

Workshops: Estes eventos estão centrados em trabalhos de equipe, debates e dinâmicas vivenciais *“utilizadas com o objetivo de promover discussões e reflexões mais eficazes sobre determinado assunto. Muito mais que um aprendizado, estas reuniões propiciam abertura de visão de mundo”*.

Cursos: são atividades constantes do Programa Estratégico de Formação, que constam de exposições teóricas, debates e exercícios de fixação. Estes cursos são programados *de acordo com a necessidade e a visão estratégica do Grupo Algar, abordando diversos temas”*.

Seminários: visam *“treinar habilidades e desenvolver atitudes. Nestes eventos as lideranças refletem sobre atitudes em que todos os associados possam espelhar-se, pois esses exemplos têm o poder de garantir o sucesso da missão Algar. Alguns seminários privilegiam ainda o equilíbrio entre o humano e o técnico, possibilitando a interconexão entre escola, trabalho, lazer, meio ambiente, família, vida profissional, sociedade e relações internacionais”*.

Intercâmbios Mercadológicos, Culturais e Tecnológicos. *“Promover o intercâmbio com outras empresas é uma das formas de encontrar a modernização, entender seu processo e aplicação, fazer mudanças e evitar os riscos de obsolescência. Este intercâmbio se concretiza através da realização de tours nacionais e internacionais”*.

Encontros: *“Além de reciclagens conceituais e técnicas, os encontros motivam o fortalecimento de valores, a integração dos associados das diversas empresas, e ainda, permitem compartilhar visões estratégicas”*.

De acordo o Presidente do Grupo: “Hoje nós estamos gastando a cifra de um milhão de dólares por ano em treinamento, é uma cifra bastante representativa, para poder disseminar a cultura do Grupo, para poder disseminar esses entendimentos que ainda estão muito longe de chegar ao ponto desejável” (Apud Andrade, 1994: 148). No relatório anual da empresa referente ao ano de 1999, consta que o valor destinado ao investimento para realização de treinamentos alcançou a cifra de R\$ 1,6 milhões.

Percebe-se, pois, que o investimento em formação é um aliado importante na busca ao “engajamento estimulado” e um forte instrumento de motivação para o “fortalecimento de valores” propostos pela empresa. O investimento na formação do trabalhador transcende o âmbito de formação técnica e intelectual como também promove o vínculo afetivo que dá sustentação à “cultura do Grupo”.

Por outro lado, a empresa também é partícipe da idéia de que a formação de um trabalhador ideal – apto a atuar nas novas configurações das dinâmicas gestoriais e tecnológicas – requer uma escolarização eficaz e em consonância com tais dinâmicas. Acredita-se, assim, que as habilidades exigidas do trabalhador pelo atual contexto são complexas e por isso é necessário que sejam desenvolvidas ao longo da escolarização. É possível interpretar então que a escolarização promoveria a formação de um (futuro) trabalhador mais apto e “ambientado” com o mundo da produção, facilitando para a empresa o trabalho de “treinamento” das atitudes comportamentais e cognitivas. Daí decorre o investimento da empresa também na esfera escolar, acreditando nessa instituição como uma aliada para o desenvolvimento de tais habilidades e, conseqüentemente, como propulsora do desenvolvimento econômico, conforme será abordado nos capítulos posteriores.

3.3.2. Ações de caráter assistencial

Refeitórios: *“Preocupados em contribuir para uma alimentação saudável, durante a jornada de trabalho, a maioria das empresas dispõe de refeitório que normalmente são administrados pelos Comitês de Associados. Os Comitês garantem que os preços fiquem de acordo com o mercado e que se mantenha um alto padrão de qualidade”.*

Ticket Refeição: *“As empresas que não possuem refeitórios fornecem tickets aos seus associados. Neste caso, as regras são negociadas com o Comitê de Associados”.*

Algarprev: *“Os associados podem optar por um plano de previdência Privada – chamado de Algarprev – que visa complementar o benefício de aposentadoria oferecido pelo governo, através da previdência social. De forma ainda mais ampla, o Algarprev oferece benefícios de aposentadoria por idade ou invalidez; pensão ao cônjuge, filhos menores e pecúlio.*

Credialgar: *“filiando-se à Credialgar, o associado pode beneficiar-se de empréstimos facilitados, a uma taxa inferior à praticada no mercado; aplicar seus rendimentos a uma taxa mais competitiva, entre outros benefícios comuns, proporcionados pelo sistema de cooperativa de economia e crédito mútuo”.*

Fundo Integrativo: *“Contribuindo mensalmente com apenas 1% de seu salário base, o associado participa do Fundo Integrativo, que visa a complementação dos serviços e benefícios na área da saúde. A opção pelo fundo – que tem adesão de mais de 80% dos associados – pode ser feita desde quando a pessoa é admitida na empresa”.*

Cartão de crédito: *“Com o cartão Algar, o associado pode adquirir produtos e serviços em vários estabelecimentos conveniados, no valor de até 40% do seu salário base, sendo descontado na folha de pagamento do mês subsequente. O cartão também é um facilitador para as compras de produtos básicos”.*

Nessas ações, o que tende a predominar é o estímulo individual por meio da “concessão” de algumas benfeitorias com base na satisfação do “cliente interno”. Por outro lado, produz-se uma certa dependência do empregado a esse mercado constituído no interior da empresa que se transforma num referencial, além de contribuir para a capitalização econômica do Grupo.

3.3.3. Ações de caráter afetivo

Ações de cultura e lazer: *“O Grupo Algar acredita plenamente na necessidade de integrar família, associado e empresa, num clima de harmonia. Promovendo ações de cultura e lazer, as empresas motivam esta integração, humanizam o trabalho e proporcionam maior equilíbrio. A qualidade de vida é o grande ponto forte, pois para o Grupo a tecnologia nivela as possibilidades, mas o talento humano é o grande diferencial competitivo.”*

Preocupado com o aspecto cultural, o Grupo Algar privilegia a arte, promovendo eventos importantes que envolvem os associados, seus familiares e até a comunidade; a exemplo do Festival de Dança e do Concurso Interno de Criatividade.

Em cada uma das empresas são realizados eventos específicos, para reforçar ainda mais a integração interna. Normalmente promove-se campeonatos de pescaria, happy hour e atividades comemorativas do Dia das Mães.

Olimpíadas, Baile de Fim de Ano, Dia das Crianças, Festa Junina são eventos corporativos realizados com o intuito de fortalecer a integração de todos os associados do Grupo Algar.

Tais ações investem na perspectiva de produzir o sentimento comunitário entre os trabalhadores. No texto está explícita a intenção de promover a integração entre os trabalhadores com a família e destes com a própria empresa. Além disso, desenvolve-se também um vínculo afetivo entre esses três segmentos, o que possibilita uma relação em que a empresa passe a ser uma extensão da vida pessoal do trabalhador. Assim, mesmo em seu tempo livre ou de lazer, a empresa faz-se presente em quase todos os espaços do trabalhador; inclusive no espaço extra-trabalho em que o trabalhador, caso tivesse condições propícias para tal, poderia fazer opções de acordo com suas próprias vontades e escolher como preencher seu tempo de lazer. Mas essa é mais uma estratégia de exercício de poder e controle sobre o trabalhador, ainda que apareça travestida como uma benevolência da empresa. Eis aí uma demonstração empírica de como o “ócio” do trabalhador é um componente a mais das *Condições Gerais de Produção* no atual movimento do capital. De acordo com Bernardo (1998), “à medida que o capitalismo foi assimilando os tempos de lazer, convertendo-os em oportunidades de mercado e em fatores de mão-de-obra, aumentou muitíssimo a influência direta das empresas sobre a globalidade da população trabalhadora, mesmo exteriormente ao horário de trabalho” (p. 42). Há mesmo uma intenção em se construir uma simbiose entre o trabalhador e o processo de trabalho. O trabalhador se encontra em meio a um processo em que as atividades da vida privada e de lazer se encontram mescladas com as atividades do trabalho. É a fusão do ócio com o negócio, ou melhor: os imperativos do negócio negando o ócio.

Destarte, os novos mecanismos de organização gestorial produzem medidas no âmbito afetivo de forma a capitalizar também os sentimentos dos trabalhadores, com o propósito de conquistar uma maior produtividade, criar atitudes de devoção e fidelidade à empresa e dificultar o antagonismo à sua organização interna e a sua “filosofia”.

3.3.4. Ações de caráter recompensatório

Cargos e salários: *A estrutura de cargos e salários do Grupo Algar baseia-se no perfil do talento humano, na importância do cargo para a empresa e na definição do nível de responsabilidade do mesmo, conforme Metodologia Hay. A política salarial visa manter a competitividade externa, a equalização interna e a retribuição pela performance.*

Premiação por resultados: *Desde 1992, o Grupo Algar vem praticando a Premiação por Resultados alcançados. O plano é constituído de uma recompensa anual em dinheiro aos associados em todos os níveis, por atingirem os objetivos globais da empresa e os objetivos específicos do Centro de Resultados.*

Remuneração variável: *Além do salário base, o associado beneficia-se de um plano de participação nos resultados que garante remuneração diferenciada, desde que atingidos os objetivos.*

Carreira em “Y”: *“Em 1994, o Grupo Algar desenvolveu sua estrutura de carreira em “Y”, privilegiando tanto as atividades gerenciais quanto as técnicas-específicas. Entre outros aspectos positivos, essa estrutura contribui para o desenvolvimento organizacional, amplia a capacidade de atração e fixação de profissionais, incentiva e dá condições de crescimento pessoal e profissional”.*

Essas ações de caráter recompensatórias reafirmam o caráter contraditório da referida *Revolução Organizacional* implementada pela empresa. Ao mesmo tempo em que estimula um ambiente voltado para a parceria, a integração e desenvolvimento de grupo de forma cooperativa e solidária, impõem-se medidas de competitividade baseadas na individualização do desempenho e do retorno salarial, impondo inclusive a avaliação feita pelos pares e podendo provocar a rivalidade e a delação. A ameaça do desemprego faz prevalecer a política do “salve-se quem puder”. Fator causador de coações e do *stress* por medo do fracasso, do mau desempenho no grupo, do não cumprimento dos prazos, da não ascensão na carreira, da não conquista dos prêmios, de não ser capaz, enfim, pelo receio da exclusão. Além disso, a disseminação da idéia do pensamento meritocrático reforça a possibilidade de ascensão pessoal. Tal idéia está fortemente presente nessas ações, ou seja, a empresa é democrática e oferece várias possibilidades de mobilidade para o trabalhador, só depende do desempenho de cada um.

A analogia que Bernardo (1998) faz entre as novas práticas gestoriais e as ações do Estado Restrito é elucidativa deste conjunto de medidas adotado pelo grupo em estudo: “Ao escolherem um modelo de administração que determina o quadro de vida dos trabalhadores, os patrões estão exercendo, e com enorme latitude, um tipo de poder que constitui a réplica do poder legislativo do Estado Restrito. Ao superintenderem o sistema de organização do trabalho e ao imporem-no, através de um leque de medidas que vão desde a persuasão até a coação, os patrões estão exercendo uma réplica do poder executivo. Ao avaliarem o desempenho dos empregados, remunerando-os ou punindo-os de acordo com critérios específicos, os patrões estão exercendo uma réplica do poder judiciário” (p.42).

3.3.5. Comitê de Associados: uma estratégia de prevenção do conflito pelo afastamento do sindicato

Há mais de uma década, em 1987, aconteceu a primeira e única greve dos trabalhadores da CTBC, decorrente de um contexto histórico em que o sindicalismo rompeu com o caráter assistencialista e assumiu uma dimensão mais combativa, antagonizando com a política patronal, tanto no âmbito mais geral, quanto no caso específico da CTBC. Após a greve, percebe-se uma reestruturação interna do Grupo, sobretudo no setor de Recursos Humanos, para lidar com o sindicato e os conflitos estabelecidos nas relações de trabalho, como é o caso da criação do “Comitê de Associados”. Destarte, há uma preparação sistematizada para a administração dos conflitos, por meio de treinamento, dado por uma Consultoria, para lidar com negociações patronais referentes a relações de trabalho e a posturas a serem assumidas pela hierarquia superior, como ilustra o depoimento de um ex-dirigente sindical da CTBC:

De 1987 para cá, a empresa mudou a relação de trabalho. (...) a empresa começou a treinar, chamando um especialista em movimento sindical no Chile, depois fez curso na Europa, nos Estados Unidos. (...) A empresa chamou e pagou um absurdo pelas palestras dele. E de lá para cá mudou então a visão do quadro dirigente da empresa, com relação às questões de trabalho (Apud Simonini, 1994:121).

Lima (1995) também se reporta a medidas desta natureza tomadas na empresa por ela pesquisada para evitar conflitos, após greves realizadas em 1989 e 1990. Segundo a autora, a administração de Recursos Humanos da empresa investigada elaborou um curso, destinado a gerentes e profissionais do Departamento de Recursos Humanos, que tinha como objetivo principal *o aperfeiçoamento dos conhecimentos referentes à estrutura sindical brasileira e*

seus movimentos. Os conteúdos trabalhados no curso tiveram como eixo temático aspectos como: a evolução do sindicalismo no Brasil; as razões da greve; os tipos de greve; seus motivos e seus efeitos; as formas de participação nas greves; um plano de urgência para as greves; os principais erros cometidos pelos chefes; a comunicação entre chefe e subordinado; a delegação, a atenção às queixas e os pontos mais visados pelos sindicatos: a não resolução dos problemas dos subordinados, a não-participação do funcionário no cotidiano da empresa.

Tal como a CTBC enviou representantes para o exterior objetivando aprofundar estudos sobre questões ligadas ao sindicalismo e a relação capital x trabalho, também essa empresa estudada por Lima enviou gerentes para a Itália (em especial aqueles que estão em contato direto com os trabalhadores), com a intenção de se instrumentalizarem e transmitirem os conhecimentos aos outros empregados. Assim se justifica o responsável pela formação de pessoal da referida empresa:

(...) Este curso mostra como os sindicatos na Itália vem socorrer os sindicatos brasileiros, formam seus líderes. A gente sabe agora que existem muitos membros dos sindicatos brasileiros que vão fazer cursos na Itália. É por isso que a E enviou também o chefe de relações sindicais para fazer um curso lá. Esse curso mostra que a gente permite que uma greve aconteça porque deixou de se preocupar com as pessoas que estão do nosso lado. (...) a gente aprende como evitar as greves (Apud 1995:106).

Em ambas as empresas, percebe-se uma estratégia comum de intervenção rápida dos gestores nos problemas dos trabalhadores para prevenir a atuação dos sindicatos. Nessas situações expostas, em específico, as medidas tomadas pelo patronato são paliativas, mas, juntamente com outros mecanismos, podem ser suficientes para enfraquecer a ação dos sindicatos. O que é comum nas duas empresas mencionadas é uma suposta aproximação cordial⁵⁰ na relação capital x trabalho, que camufla as estratégias de coerção e cooptação do trabalhador ao vínculo original com sua classe:

⁵⁰. Entretanto, essa postura patronal na CTBC é relativamente nova tendo como marco significativo a greve de 1987. Durante a greve, os embates foram explícitos e os confrontos bastante próximos, localizados e personalizados como pode-se constatar a partir do depoimento de uma ex-funcionária: “*Aí foi aquela coação danada lá na porta, sabe. Todo mundo parado lá na porta, a gente fazendo piquete. E ele (chefe) chegou lá, e falou assim na cara, o Gonçalo e o Elson (diretores do SINTTEL) estavam lá, e ele falava: ‘Vocês vão ser despedidos, vocês não sabem o que estão fazendo, isto é ilegal’. E às vezes na força mesmo, chegaram assim bem brutinhos, na força... Ele tava querendo agredir fisicamente os diretores. Lá, rapidinho, eles bateram uma lista rapidinho e colocaram na porta. Aí, muita gente foi entrando. No mesmo dia, dentro das seis horas ainda que a gente tava, eles bateram essa lista e isso foi uma coação muito forte, foi irresistível para certas pessoas. Aí, eles foram entrando, porque tava um Deus nos acuda lá em cima. Imagine como estava, porque era num dia de semana! Então, eu nem sei contar, porque depois disso, eu nunca mais entrei na CTBC, nunca mais entrei lá”* (Apud Simonini, 1994:131).

A E percebeu que os sindicatos dos trabalhadores evoluem com uma rapidez enorme. Eles ganham cada vez mais terreno dentro da empresa. Então, a E sentiu necessidade de que os chefes se aproximassem de seus subordinados (...) Isso para impedir o aumento do poder do sindicato dentro da empresa. Através desse contato a E tenta descobrir a ansiedade de seus funcionários, isto é, detectar essa ansiedade através dos chefes e, assim, ela pode chegar antes do sindicato e tentar abafar a greve. (...) A E mudou muito e hoje ela fornece informações aos chefes sobre o movimento sindical. Os chefes que estão mais perto da produção devem apresentar um relatório de tempos em tempos sobre a participação das pessoas no sindicato. Se a gente tivesse essas informações antes, essas greves não teriam acontecido (Idem: 107).

No caso da CTBC foi instituído o “Comitê de Associados” para desenvolver um trabalho no sentido de mediar a relação patrão x empregado e ainda substituir o papel do sindicato:

O papel do Comitê é ouvir e levantar as necessidades dos associados nos locais de trabalho e negociar com a Direção da Empresa, por ocasião do dissídio coletivo, estabelecendo a verdadeira negociação direta, ou seja, aquela feita entre as partes, verdadeiramente interessadas, com base nas necessidades das pessoas, e levando em consideração a realidade da Empresa, seus limites, seu negócio, seu orçamento, enfim, seu tamanho e suas condições de Caixa.

O Comitê deve, ainda, como parte do seu papel, contribuir na administração geral da empresa, zelando pelo cumprimento das normas e políticas, auxiliando os programas gerais da organização, tais como melhoria da qualidade, melhoria da comunicação, redução de custos e eliminação de desperdício.

O Comitê é um agente de melhoria contínua da administração geral da Empresa. Todos ganham com isso.

Os representantes devem ser eleitos o mais democraticamente possível pelos associados, sem estabilidades ou outros vícios que deturpem sua finalidade. O Comitê não deve ter conotação sindical (Penha, 1994:99. Grifos do autor).

É possível afirmar que a greve de 1987, e, posteriormente, a reestruturação organizacional do grupo, desencadeada no final dos anos 80, contribuíram para a instauração de mudanças estratégicas nas práticas da empresa em relação à mobilização dos trabalhadores. Um dos importantes mecanismos utilizados nesse aspecto foi a constituição do *Comitê dos associados*, mediante a tentativa de produzir uma organização paralela àquela proposta pelo sindicato. Ou seja, pretende-se um deslocamento da confrontação sindical pela cooperação do Comitê. Tal deslocamento provoca irrupções na organização dos trabalhadores, desencadeando alterações substanciais na dimensão político-ideológica por meio do arrefecimento do papel do sindicato, enquanto mediador da construção do processo de contra-hegemonia à lógica do capital, materializada nas ações da empresa.

O *Comitê de Associados* responde sobre todos os aspectos das relações trabalhistas e da negociação salarial, inclusive por ocasião do dissídio coletivo, no sentido de evitar que os trabalhadores recorram ao sindicato para quaisquer reivindicações ou negociação. Além disso, o Comitê deve contribuir na administração geral auxiliando os programas de redução de custos e de eliminação do desperdício, dentre outras funções. Ora, o Comitê funciona então em duas vias: no sentido de garantir atitudes propositivas dos trabalhadores, visando preservar ou aumentar a acumulação do capital; e no sentido de romper com a histórica luta anti-capitalista presente no sindicato, desmontando, de certa forma, os elos dos trabalhadores com a perspectiva de classe; mesmo que, no plano discursivo, dissemine-se uma atitude de tolerância e reconhecimento do sindicato, ainda que numa visão legalista em detrimento de sua dimensão política.

Ao reportarem-se aos sindicatos, afirmam que:

As Empresas não podem ignorar os sindicatos, porque eles são, por lei, os representantes dos trabalhadores.

(...) É preciso, entretanto, evoluir para eliminar vícios e interesses políticos de muitos sindicalistas que acabam por deturpar a missão do sindicato e contribuem para fomentar o desentendimento entre empregador e trabalhador.

As Empresas devem aprender a conviver com os sindicatos, preparando seus associados para defender a realidade do seu negócio, sem fantasias nem inverdades (Penha, 1994: 99).



Figura 9: Relação Sindicato e Empresa

Neste último parágrafo, o discurso oficial da empresa revela uma intenção de produzir um afastamento entre os trabalhadores e o sindicato, ao colocá-los num patamar oposto ao da

classe trabalhadora, ou seja, sua identificação, seus interesses ou expectativas não pertencem à sua classe e, sim, à empresa. A dimensão discursiva desse texto, aparentemente, não apresenta uma atitude hostil com os sindicatos e sim uma atitude de tentativa de conciliação e tolerância com a entidade. No entanto, é possível perceber uma nova investida dos gestores no sentido de provocar debilidades no potencial de luta da organização sindical em confronto com o capital, ao propor eliminar os *vícios e interesses políticos que contribuem para fomentar o desentendimento entre empregador e trabalhador*. Essas estratégias poderão contribuir para um enfraquecimento na relação trabalhador/sindicato, minimizar a resistência do trabalhador à política da empresa e diminuir a solidariedade de classe. Dissemina-se a idéia de que o trabalhador (o associado) *deve defender a realidade do seu negócio* (empresa) e não seus interesses enquanto trabalhador, os quais poderiam estar expressos nas reivindicações de um coletivo representado pelo sindicato.

Em conseqüência, a empresa pode beneficiar-se das fragilidades de uma organização coletiva dos trabalhadores materializada na representação sindical e colocar em prática a injunção de suas políticas, na tentativa de produzir, ao mesmo tempo, nos trabalhadores a ilusão de uma identidade de seus interesses com os interesses dos negócios da empresa.

Essa atitude da administração da empresa em relação ao sindicato e aos conflitos decorrentes da relação Capital x Trabalho é relativamente recente e se efetivou após a implementação das novas políticas gestoriais. Em meados da década de 80, o conflito da relação patrão x empregado na empresa era explícita, havendo perseguições e punições a trabalhadores que participavam de assembléias realizadas pelo sindicato.

É elucidativo o depoimento de um ex-dirigente sindical que atuou no sindicato representando os interesses dos trabalhadores da CTBC, no período de 1979 a 1987: “Mas houve na época muita perseguição da CTBC. Vários companheiros que freqüentavam uma reunião do sindicato eram perseguidos e, muitas vezes, demitidos, eram intimidados” (Apud Simonini, 1994:119). Seu depoimento informa ainda que a escolha do dirigente sindical até aquele período era influenciada pela empresa que se considerava uma família. A empresa utilizava várias estratégias de perseguição para inviabilizar a organização sindical segundo anotações de ata do SINTEL (Sindicato dos Trabalhadores em Empresas de Telecomunicações e Operadoras de Mesas Telefônicas de Minas Gerais): “A empresa está pressionando muito o sindicato e a categoria. Faz reuniões distribuindo promoções nos dias de assembléias. Os companheiros mais participantes são enviados para outras cidades para serviço de implantação de centrais. Mas as promoções de 7,5% a 10% que a empresa tem dado não cobre as perdas (...)”

é usada a divulgação de produção colocando o trabalhador em ordem de classificação (...) É usada disputa entre regiões, ex.: Uberlândia x Uberaba; estímulo de produção em troca de brinde, ex.: camiseta” (Idem:89).

Os anos 90, todavia, possuem uma particularidade histórica perante os avanços da nova ofensiva do capital. A conjuntura política desta década bem como a reorganização do mundo do trabalho contribuem também para a precarização do sindicalismo combativo e ascensão do sindicalismo propositivo, com explícitas práticas de pactuação e rendição à lógica do capital. O depoimento do atual diretor do SINTTEL esclarece a visibilidade do conflito presente na relação capital x trabalho, num contexto em que o sindicato ainda mantinha uma postura mais combativa em detrimento de uma atitude conciliatória assumida na atual conjuntura:

Anteriormente [o relacionamento entre empresa e sindicato] era muito mal, principalmente na época do Elcio [Ex-dirigente sindical]. Tudo era muito rigoroso, tanto do lado do sindicato como do lado da empresa. A empresa era muito radical e o sindicato também respondia do mesmo jeito, naquela falta de união. Agora, nosso sindicato não. Naquela época, nem o coordenador – presidente do sindicato – eles deixavam entrar dentro da empresa sem acompanhantes da empresa (...) hoje eu posso entrar na CTBC onde eu quero, eu posso distribuir jornalzinho dentro da empresa. Antes era aquela humilhação, distribuir jornal na porta da CTBC sem poder passar da porta para dentro. Se eu quero falar alguma coisa com o coordenador, com o chefe do Departamento de Pessoal ou com o chefe de Talentos Humanos eu passo pelo *nots*⁵¹ que eu quero falar com ele naquele dia e consigo falar. Então temos um convívio muito bom agora (Diretor do SINTTEL – sede local. Entrevista).

As mudanças provocadas no mundo do trabalho produzem novas características para os trabalhadores e desencadeiam também um processo de crise para a organização sindical. Conforme Antunes (1995) se já não bastassem tantas metamorfoses no mundo do trabalho, a crise atingiu também diretamente a subjetividade do trabalho, sua consciência de classe, afetando seus organismos de representação, dos quais os sindicatos e os partidos são expressão. É o que revela a postura do Diretor do SINTTEL, ao declarar sua adesão aos desígnios da lógica sem travas do movimento do capital, por meio de práticas que negligenciam a organização sindical e aprofundam o desenvolvimento dos dogmas neoliberais de (re)construção do *homo economicus*:

O Elson era uma pessoa muito vibrante com as coisas do sindicato. Queria fazer as coisas com muito entusiasmo e batia nas portas das empresas, levava

⁵¹. E-mail interno.

carro de som, batia bumbo, aquela euforia toda irritava mais o coordenador da empresa e dificultava as negociações com os coordenadores e prejudicava a coisa. Agora hoje, não. Eu vou lá, converso com o coordenador, e digo: “Olha, uma pessoa está reclamando que o salário dele está baixo, o que está acontecendo?” O coordenador me responde: – “Olha, ele não é bom de trabalho. Ele não desenvolve. Ele não cria”. Porque dentro de cada departamento tem muita diversidade. Um que faz o mesmo trabalho ganha mais, outros ganham menos. Aí você vai conversar com o coordenador, ele tem as especificações de cada funcionário. Porque um funcionário não desenvolve o trabalho igual aquele outro, então o que eu posso fazer? só depende do esforço de cada um. (...) Então não tem um acordo coletivo para aumento de salário. Agora, se todo mundo quiser reunir e quiser um aumento de salário, nós vamos trabalhar para isso, só que eles acham melhor o emprego do que o salário. Eu converso muito com as pessoas. Muita gente reclama: – “ah, mas eu estou ganhando pouco”, e eu digo: – “Gente, mas olha seu nível de estudo, sua capacidade, seu nível técnico. Você tem condições para pedir um aumento?” Porque muitos implicam que um ganha mais que o outro, mas não olha a capacidade do outro, ele só quer olhar que o outro ganha mais. Aí ele fala assim: – “se eu sair daqui, eu ganho mais”. E eu digo: – “olha que não ganha. Você tem estudo para isso? Você tem capacidade para ganhar mais a não ser na CTBC? Qual é o seu nível de estudo?” (...) Eu explico para ele que o estado de emprego lá fora não está muito bom e que fica melhor ele ganhar menos (...) A situação é ruim e tem desemprego para uma pessoa que não quer trabalhar mesmo, aí a CTBC manda embora mesmo, qualquer empresa manda. Eu estou do lado da empresa e do lado do sindicato” (Idem).

Essa postura submissa aos desígnios do capital, presente no discurso desse líder sindical, é reveladora das proporções a que chegaram o sindicalismo de participação em substituição ao sindicalismo de classe. Decorre dessas práticas o comportamento de “participar de tudo...”, desde que não se questione o mercado, a legitimidade do lucro, o *que* e para *quem* se produz, a lógica da produtividade, a sacra propriedade privada, enfim, os elementos básicos do complexo movente do capital (Antunes, 1995:148).

Na verdade, a extinção de postos de trabalho tem conseqüências diretas sobre a base de representação dos sindicatos, pois a constante ameaça do desemprego assume um efeito desmobilizador com aqueles que ainda estão incluídos no sistema formal de emprego.

A afirmação do presidente do grupo Algar confirma a tendência que o processo de reestruturação produtiva assume - mediante as estratégias de terceirização ou subcontratação. Esse processo é um dos elementos responsáveis pela extinção de postos de trabalho e, conseqüentemente, de promoção da produtividade e lucratividade devido à intensificação do ritmo de trabalho: “(...) eu acabei de visitar agora na Espanha, na Elcatel, uma fábrica de telefonia, de comutação que eu já havia visitado alguns anos atrás, onde trabalhavam dezoito

mil funcionários e fabricavam cem mil linhas por ano. Hoje, ela tem seis mil funcionários e fabrica dois milhões de linha por ano. A fábrica é totalmente automatizada. O almoxarifado é o que nós chamamos de xyz onde o robô entra no X, entra no Y, no Z. Vai lá dentro pega a caixa e leva pra linha de montagem (...) Nós chegamos a ter treze mil funcionários [no grupo Algar] e hoje estamos com seis mil e é a mesma empresa, com o mesmo faturamento, funcionando, talvez melhor. Com menos empregados você tem um pessoal de nível maior” (Garcia in Andrade, 1993: 170).

Também o caso da Volkswagen brasileira ilustra esse processo: “Em 1985, a empresa – que empregava 44 mil trabalhadores – produzia mil carros por dia. Dez anos depois, com o número de trabalhadores reduzido pela metade, sua produção diária aumentou para 1.300 carros” (Revista dos Metalúrgicos, 1997: 28).

A redução dos postos de trabalho está vinculada ao processo de terceirização, e neles são constatadas a intensificação do ritmo de trabalho e a degradação de suas condições: “O Dieese constatou, em pesquisa realizada em 1993, dados que comprovam [que]: 75% dos trabalhadores em empresas terceirizadas têm benefícios menores do que se estivessem na empresa à qual prestam serviços; em 32% dos casos, o fato devia-se à ausência de equipamentos de proteção individual e à menor segurança no trabalho; em alguns casos, observou-se o aumento da jornada de trabalho e a falta de registro em carteira profissional. A terceirização foi utilizada, em certos casos para repassar para os fornecedores atividades consideradas insalubres e perigosas (Idem).

Por um lado é fato que a diminuição dos postos de trabalho e o “fantasma” do desemprego incidem sobre a base de representatividade do sindicato. Por outro lado, o depoimento do dirigente sindical é expressão da ausência de compreensão dos mecanismos de cooptação do atual movimento do capital controlado pelos gestores - que integram estratégias mais amplas nas *Condições Gerais de Produção* – cuja finalidade é a desvinculação da perspectiva de classe para ações institucionalizadas no âmbito da empresa com o elementar objetivo de produção de mais-valia. A perspectiva delineada pelo sindicalismo propositivo e sua vinculação com os gestores (conforme fica explícito na fala do dirigente sindical) nos dias correntes, torna mais atual do que nunca esta afirmação de Bernardo (1991):

Foram os mecanismos de mais-valia relativa, acarretando a integração econômica, que progressivamente uniram as múltiplas frações em instituições de classes comuns, de onde resultou um número reduzido de linhas de ação coletiva. Não ocorreu apenas a homogeneização gestorial a partir dos centros de captação e de canalização dos pequenos capitais, mas

mesmo no interior de cada empresa, tem-se processado nas últimas décadas uma crescente fusão da burocracia sindical com os demais gestores. O controle sindical da força de trabalho começa então (...) a deixar de basear-se na filiação direta dos trabalhadores no sindicato, para resultar em acordos estabelecidos com as administrações das empresas, pelos quais estas conferem aos dirigentes sindicais autoridade sobre o conjunto da mão-de-obra” (214-215).

A convivência do representante sindical com a dinâmica gestorial da empresa é revelada também pela forma como a questão da meritocracia está colocada em seu discurso: algo natural, neutra politicamente e dissociada dos interesses empresariais. Como consequência, consolida-se uma inserção subordinada do sindicato à lógica da empresa seguindo o discurso da inevitabilidade, como se a situação posta fosse algo em que não se pudesse interferir nem evitar. A partir das manifestações de seu representante, é possível afirmar que essa seção sindical, no momento atual, possibilita a pulverização da organização da classe trabalhadora, pois não há perspectiva alguma de representatividade dos trabalhadores, ao contrário, divide suas forças e neutraliza a capacidade de luta. Tal postura dessa seção sindical viabiliza o desenvolvimento de processos participativos requeridos pela empresa por meio de sua mediação:

(...) Hoje há muito diálogo. O gerente quando vê uma pessoa que não está muito atualizado no trabalho dele, ele manda o coordenador do Departamento de Pessoal ir lá conversar com aquela pessoa. Se ele está faltando muito então é encaminhado para os “Talentos Humanos”. Então a abertura foi muito boa, a comunicação, as conversas, as entrevistas, o diálogo, é tudo muito bom. Agora, só aquele que não entendeu ainda a abertura é que continua ainda muito radical, que quer fazer do jeito dele e as vezes não é do jeito que a empresa quer, mas felizmente hoje são poucas as pessoas que são assim” (Diretor do SINTTEL. Sede local. Entrevista).

Além de uma ação pactual com o setor patronal, um outro agravante que se põe em evidência na fala anterior, se refere à precarização da negociação coletiva, o que não é novidade em se tratando do sistema de relações de trabalho. De acordo com Oliveira (1998), a legislação trabalhista sempre restringiu os direitos coletivos, tornando difícil as práticas da representação e da contratação coletivas: “De forma que, se podemos contar até hoje com uma cobertura nada desprezível no âmbito dos direitos individuais, a restrição ao direito coletivo rouba em parte a eficácia dessas leis, uma vez que os sindicatos vêm tolhido seu poder de pressão para garantir o cumprimento da legislação trabalhista, sem contar as consequências diretas sobre a própria negociação coletiva” (p.52). De acordo com Harvey,

Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. É difícil esboçar um quadro geral claro, visto que o propósito dessa flexibilidade é satisfazer as necessidades com frequência muito específicas de cada empresa. Mesmo para empregados regulares, sistemas como “nove dias corridos” ou jornadas de trabalho que têm em média quarenta horas semanais ao longo do ano, mas obrigam o empregado a trabalhar bem mais em períodos de pico de demanda, compensando com menos horas em períodos de redução da demanda, vêm se tornando muito mais comuns. Mais importante do que isso é a aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado (1996:143).

Um dos elementos que contribuem para a restrição das negociações coletivas e ajuda a acirrar a crise dos sindicatos, além de provocar o desenvolvimento do individualismo e da competitividade entre os trabalhadores, é o sistema de *bônus* ou abono implantado nas empresas, inclusive no Grupo em questão:

O que fez nosso salário melhorar é que nós temos um abono de 4 em 4 meses e esse abono gera um aumento de quase 100% ou mais do valor do salário, de acordo com a produtividade do grupo. Eles chegam aqui e dizem para nós: -‘Vocês têm que instalar 300 telefones’. Então aquele setor todo, a partir de quem distribui as notas inclui, se o grupo todo cumprir aquela tarefa nós temos ‘X%’, se cumprir ela totalmente bem, tem tanto de aumento, se cumprir metade dela tem um aumento menor. Então o que está segurando mais a empresa, porque não temos muito o que lutar reclamando aumento de salário. Eles fazem aumento para os funcionários que eles interessam mais. Aquele funcionário não vai querer ir contra a empresa a favor daquele que está ganhando menos. Já vem o abono que ameniza o salário, de 4 em 4 meses. Se você recebe R\$ 400,00, às vezes ganha o abono de R\$ 1200,00 (...) a pessoa ganhando bem não importa com aquele que está ganhando menos. E se aquele que está ganhando menos for reclamar, aquele que está ganhando mais vai expulsar ele dali, porque não tem aquela idéia “eu ganho bem, mas vou ajudar aquele também”, então não tem muito o que fazer. Tem que zelar pela competência (Diretor do SINTTEL. Sede local. Entrevista).

O sistema de abono ou *bônus* é mais um mecanismo organizacional na medida em que, decorrente da implantação dessa estratégia, há uma intensificação do ritmo de trabalho e os trabalhadores passam a seguir a lógica da pressão, travestida pela remuneração, como meio de garantir a sua motivação. Ocorre, pois, uma espécie de gerenciamento realizado pelos próprios trabalhadores desenvolvendo um comportamento cooperativo entre os pares ou por meio de mecanismos de coerção para o engajamento na produtividade e melhoria na *performance*.

Uma vez que a remuneração está condicionada ao cumprimento de metas ou de “tarefas”, há uma pressão entre os próprios trabalhadores dos “mais capacitados” aos “menos capazes”, esfacelando a solidariedade de classe. Nesse processo, consolida-se um “mercado interno” (Coriat, 1994) produzido pelo toyotismo. A conclusão de Watanabe (1995) é reveladora dessa situação:

...o sistema de pagamento japonês é caracterizado pelo sistema de ‘*seniority*’ (antiguidade na empresa) e pelo sistema de bônus bianual. O ‘*seniority*’ estimula o trabalhador a permanecer no serviço em uma mesma companhia, e também a amoldar-se à filosofia do ‘*living wage*’ e ‘*family wage*’. O sistema de bônus bianual funciona como um meio de ajustar o pagamento às condições do negócio e, também, em curto prazo, de premiar a *performance* individual dos trabalhadores. Não somente a promoção para os mais altos postos, mas também o aumento salarial anual dos trabalhadores e a bonificação são determinados, tomando como base a avaliação do desempenho individual, embora o nível médio das taxas de pagamento aumente, e os bônus sejam fixados através de barganha coletiva. Enquanto o emprego e o sistema de pagamento motivam os trabalhadores a serem ‘leais’ ou ‘devotados’ às suas companhias, e o trabalho dá aos trabalhadores um sentimento de segurança, o sistema de avaliação de desempenho inspira-os com o espírito de competição. Uma vez que a cooperação e a comunicação com os companheiros de trabalho são altamente valorizados na avaliação, a competição entre eles não pode ser individualista e prejudicar o trabalho em equipe (Apud Alves, 1998:51).

Como é próprio dos processos históricos, esta transmutação nas relações de trabalho ocorre de forma gradual e integrada a um conjunto de fatores, manifestando-se sob inúmeras contradições sociais até eclodir na simbiose pretendida pelo capital e assumida pelo representante do SINTTEL: empresa e sindicato entranhados por uma mesma “teia”.

Durante a década de 80, com o processo de redemocratização da sociedade e rearticulação da sociedade civil, houve uma expressiva expansão dos movimentos sociais e sindicais – que começaram a se reestruturar em final dos anos 70 e início dos anos 80 – as quais alcançaram uma acentuada autonomia de organização frente à intervenção do Estado e aos desígnios patronais. É nesse momento histórico que é fundada a Central Única dos Trabalhadores – CUT⁵² – mais precisamente em 1983, em São Bernardo-SP. Em relação à fundação da CUT, Antunes (1995b), afirma que:

⁵². Abordarei sumariamente apenas a trajetória da CUT e algumas discussões que atualmente estão em pauta no seu interior, pelo fato de o SINTTEL – representante sindical dos trabalhadores da empresa em estudo – ser filiado a essa Central. Um outro motivo se deve à importância histórica da Central – principalmente em sua fase inicial - na organização do sindicalismo combativo e em contraposição à lógica dos gestores. Para um entendimento das demais Centrais Sindicais, além da CUT, perante o processo de reestruturação produtiva,

(...) basicamente, duas grandes tendências confluíram nesta ação: de um lado o novo sindicalismo nascente em meados dos anos setenta e que, atuando por dentro da estrutura sindical, pouco a pouco foi iniciando um lento processo de mudança e transformação desta mesma estrutura sindical atrelada. O caso exemplar, que marcou a história sindical do país, e que por isso simboliza esta tendência, foi dado pelo Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo, com Lula à frente. Metalúrgicos, petroleiros, bancários, médicos, professores, além de inúmeros sindicatos vinculados aos trabalhadores rurais, muitas categorias aglutinaram-se em torno do novo sindicalismo. De outro lado, num trabalho árduo e persistente, nas situações as mais adversas, vinham as oposições sindicais, mais refratárias à ação por dentro da estrutura sindical, e que traziam como bandeira central a luta pelo organismo de base, especialmente pelas comissões de fábrica, independentes da estrutura sindical. (...) Foi, portanto, destas duas grandes tendências □ heterogêneas, quando contrapostas uma à outra, e muito diversas também quando examinadas na sua interioridade, uma vez que aglutinavam grupamentos vários □ que nasceu o projeto de criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) (Antunes, 1995b:28-9).

Embora a fundação da CUT seja o marco do sindicalismo combativo e *anticapitalista* no Brasil, o estudo desenvolvido por Tumolo (1998), com base em uma rica análise documental e em fontes orais, revela algumas fases na trajetória do sindicalismo cutista. Sua pesquisa explicita o caráter socialista consolidado na Central, no início da década de 80, por meio do “Estatuto” do II Congresso Nacional da CUT (CONCUT), realizado em 1986 no Rio de Janeiro. Assim, de acordo com Martins Rodrigues “levadas a sério as resoluções aprovadas no congresso do Rio, a ação cotidiana da CUT deveria ser pautada pelo objetivo de acirrar o conflito de classes e de preparar os trabalhadores para a luta final contra o capitalismo. Conseqüentemente, as chamadas reivindicações imediatas deveriam ser entendidas instrumentalmente, como formas de mobilização e ‘conscientização’ das classes trabalhadoras” (Apud Tumolo, 1998: 99).

Entretanto, Tumolo (1998) assegura que as características da CUT no período que se inicia em 1978/1983 começa a se alterar no final da década de 1980, sendo que III CONCUT, realizado em Belo Horizonte em 1988, foi um dos marcos mais importantes nesse processo. Baseando-se em estudos da Central, esclarece que, desde sua fundação até o seu terceiro congresso nacional realizado em 1988, representou o período de construção interna da entidade e de afirmação externa. Essa análise prossegue afirmando que a fase caracterizada

veja o trabalho de Souza et al (1999) e Fidalgo, 1999. Apenas para efeito ilustrativo não é demais lembrar a criação da Central Geral dos Trabalhadores em 1986, sendo reestruturada em 1989 com a criação da Confederação Geral dos Trabalhadores, e a criação da Força Sindical, em 1991.

como mais movimentista, libertária, socialista e conflitiva foi encerrada com o III CONCURT. Para estudiosos da Central, esse Congresso foi o “divisor de águas”, pois haviam concepções políticas e ideológicas que implicavam diferentes visões do papel do sindicalismo: uma, majoritária, que pretendia fazer da CUT uma central de organizações sindicais, o que significa aceitar os parâmetros da economia de mercado e da ordem legal; outra, minoritária, que pretende fazer da CUT uma central de luta contra o sistema capitalista (Tumolo, 1998).

Essas afirmações são elucidadoras das divergências entre as tendências internas da Central. Os estudos realizados por Tumolo o levam a corroborar a tese que a tendência majoritária da Central assume uma linha de tipo social-democrata, que tende a fazer da CUT uma central de sindicatos voltada para obtenção de vantagens econômicas e de reformas sociais e políticas no interior de uma economia de mercado. Nessa direção, há um prognóstico segundo o qual, caso uma orientação dessa natureza prevalecer, a CUT deverá ampliar o leque de alianças no campo político e fortalecer, no campo sindical, a orientação para a negociação e o diálogo com os setores empresariais. Entretanto, o matiz social-democrata não é manifestamente aceito pela tendência majoritária, “apesar de suas relações privilegiadas com sindicatos social-democratas da Europa Ocidental⁵³” (Tumolo, 1998: 108).

Em síntese, Tumolo caracteriza a primeira fase da CUT como sendo de ação sindical combativa e de confronto, que abrange o período entre 1978/83 até aproximadamente 1988 e é marcada por uma formação sindical claramente classista e anticapitalista, “com o objetivo de oferecer aos quadros militantes um aporte teórico-político necessário para municiá-los não só para a luta estritamente sindical, mas, sobretudo, para a luta de classes, com vistas à construção de uma sociedade socialista (...)” (p. 9). A fase que abrange os anos de 1988 a 1991 é classificada como a fase de transição. No que se refere à formação sindical, conforme o autor, esta adquire um caráter de *formação instrumental*, preparando os militantes para atender às demandas da conjuntura e do cotidiano sindical. A partir desse período, configura-se um

⁵³. De fato, a matéria com o sugestivo (ou sensacionalista) título “Sindicatos alemães deixam luta de classes e adotam capitalismo” evidencia essa tendência em curso de algumas confederações sindicais européias, como é o caso da DGB - Confederação Sindical Alemã com 9 milhões de filiados (em 1994). De acordo com o artigo, quando se propuseram colocar a frase (no texto de seu novo programa) “a economia de mercado, desde que social e ecologicamente condicionada, representa um progresso histórico importante em relação ao capitalismo desenfreado”, desencadeou-se um intenso debate entre os dirigentes da DGB. De acordo com o artigo “foi a primeira vez que o movimento sindical alemão abandonou qualquer referência retórica à luta de classes e reconheceu os aspectos positivos da economia de mercado (...) A iniciativa do movimento sindical alemão lembra aquela do SPD em 1959: naquele ano, o Partido Social-Democrata, reunido em Bad Godesborg, abandonou qualquer referência ao marxismo. Em Dresden [local do encontro da DGB], os dirigentes sindicais alemães refletiram sobre uma nova definição de seus objetivos” (Folha de São Paulo, 06-02-1997).

sindicalismo propositivo e negociador. “Trata-se de uma mudança política substancial, de um sindicalismo combativo e de confronto, de cunho classista e com uma perspectiva socialista, para uma ação sindical pautada pelo trinômio proposição/negociação/participação dentro da ordem capitalista que, gradativamente, perde o caráter classista em troca do horizonte da ‘cidadania’” (p.08).

Essa terceira fase caracterizada por Tumolo está em plena consonância com as concepções e proposições expostas no Seminário Internacional intitulado *Sindicato e Relações de Trabalho: Desafios no Limiar do Século XXI*⁵⁴, conforme podemos depreender do discurso dos expositores que se segue:

(...) E há outros sindicatos, considerados mais avançados, que estariam vislumbrando um outro mundo ao iniciarem um processo participativo dentro da estrutura do capitalismo, buscando influenciar o modelo, o que é um avanço maior no terreno tático (...) se, hoje, no Brasil, a CUT ou algumas de suas confederações têm posicionamentos claros de defesa de um sindicalismo propositivo, que pretende uma qualificação para os trabalhadores, na tentativa de tornar a forma de organização do trabalho mais favorável à qualidade de vida; isso é mais libertador e anunciante da nova sociedade. Esse é o sindicalismo novo, que está sendo gestado concretamente, não na CUT como um todo, mas em alguns de seus setores (Lianza, 1998:36).

Um outro expositor do Seminário, além de propor alianças com o capital, defende o caráter assistencialista do sindicato, afirma que deve ser competitivo e utiliza a linguagem empresarial:

(...) Um terceiro desafio é o estabelecimento de políticas de aliança do movimento sindical (...) não só com setores de não sindicalizáveis, mas até mesmo alianças táticas com certos setores ligados a espaços do próprio capital (...) Deve ser enfrentada também a questão da organização interna do sindicato, definindo quais são os seus clientes e até que ponto eles estão recebendo serviços adequados a suas necessidades e expectativas (...) Mas, ou o sindicato é visto, no processo de liberdade e autonomia, como um espaço útil e importante para o trabalhador, ou esse trabalhador vem ao sindicato fazer o quê? (...) Isto implica a definição dos espaços de ação do sindicato, de forma que passe a ser visto como útil, que não fique só no campo das defesas trabalhistas ou dos salários, mas que dê um apoio forte à participação nos processos de discussão interna da empresa, de reestruturação produtiva, etc. Apoio, também, a processos de capacitação,

⁵⁴. Esse Seminário foi promovido pela Escola Sindical São Paulo, Escola Sindical 7 de Outubro, Secretaria Nacional de Formação (SNC-CUT), Secretaria de Relações Internacionais (SRI-CUT), Secretaria Estadual de Formação (SEF-CUT/SP), DIEESE, ILDEFES, DECISAE e CESIT/ UNICAMP, no período de 31 de Agosto e 01 de setembro de 1998, na sede da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

além da própria assistência, que ainda faz parte do sindicato tradicional” (Granado, 1998:72. Grifos meus).

A afirmação de Bernardo ilustra esse processo de absorção pelo capital das formas organizativas dos trabalhadores, ou seja, a recuperação das instituições representantes dos trabalhadores, quando já degeneradas:

Quando a derrota perante as pressões do mercado leva os trabalhadores a descreer da possibilidade de combaterem radicalmente o capital e a afastarem-se da participação ativa nos órgãos de deliberação e de decisão, estes não desaparecem, sendo mantidos pelos antigos delegados convertidos em novos gestores, que neles encontram a justificação histórica das suas funções. Não são as instituições de participação coletiva e ativa que se mantêm, mas apenas a sua sombra, algo que delas conserva o nome, sem as relações sociais de tipo novo que lhes haviam conferido a absoluta originalidade inicial. Servem agora de quadro para a cooptação dos novos dirigentes e é com esta bagagem institucional que eles vão inserir-se no capitalismo (1991:350).

Essas concepções que sustentam o “novo sindicalismo” têm interlocução também no meio acadêmico. Leite (1997), por exemplo, ao endossar a tese do norte-americano Babson de que os sindicatos aparecem no atual contexto como peças importantes para melhorar a produtividade das empresas e a competitividade econômica, afirma que “na realidade atual de dificuldades e desafios, as instituições sindicais nem sempre vêm conseguindo acompanhar esse processo de forma a conseguir se instrumentalizar para poder negociar as inovações com o patronato” (p.13). Nessa direção, prossegue criticando duas posturas – segundo sua visão – predominantes nos sindicatos que não assumem estratégias propositivas: (...) “uma primeira (que poderíamos chamar de inativa em termos sindicais e que termina fortalecendo a estratégia empresarial), caracterizada por uma atitude pouco crítica em relação ao processo, que busca não antagonizar com estratégias empresariais; e uma segunda, defensiva, de resistência às inovações. Ainda que apresente um evidente caráter suicida, essa postura está presente em muitos sindicatos cujos dirigentes se orientam por concepções políticas que negam validade às posturas propositivas, privilegiando a estratégia do confronto” (Idem). Em um outro trabalho orientado para um público predominantemente ligado ao movimento sindical, Leite (1998) assegura que “os sindicatos podem e devem intervir nesse processo de globalização e de reestruturação produtiva, com propostas alternativas. Mas isso deve ser feito não olhando para trás, buscando restabelecer realidades passadas. Intervir nesse processo significa olhar para

frente. Ou seja, entendendo que o momento é outro e que não adianta quereremos restaurar o Estado de Bem Estar Social tal qual ele se desenvolveu no pós-guerra”⁵⁵ (p.19).

Essa perspectiva em curso do sindicalismo propositivo, manifesta nas concepções de facções do movimento sindical e do meio acadêmico, tende a acirrar o desenvolvimento do processo de vinculação do sindicato à lógica do capital, intensificando cada vez mais sua incorporação ao *Estado Amplo* e desqualificando as possibilidades de organização e de luta dos trabalhadores.

São múltiplos os aspectos que favoreceram (e continuam favorecendo) a derrocada do sindicalismo combativo – característico das décadas de 70 e 80 – em detrimento de ações sindicais que desenham um novo tipo de sindicalismo baseado na participação e na adesão aos imperativos patronais. Um desses aspectos é *subproletarização* (ou precarização) do trabalho, que se efetiva por meio da subcontratação ou trabalho terceirizado, temporário, como evidenciam as práticas reveladas pelo presidente do grupo Algar:

(...) outra coisa que nos forçou muito a fazer isso também, [a terceirização] nós não fizemos isso de livre e espontânea vontade, foi o sindicato que vinha fazer pressão, fazer greve na porta da empresa. Qual era o público-alvo dele dentro da empresa? Era o pessoal mais humilde, o pessoal de serviços gerais, de um e dois salários mínimos, pois quem é que não quer fazer greve se alguém está prometendo dobrar o salário dele? Esse pessoal é necessário e nós então terceirizamos todos esses serviços gerais e com isso a força do sindicato na porta da empresa diminuiu consideravelmente. Se você pega um funcionário de nível superior, pode vir alguém aqui e gritar no alto-falante dizendo que vai dobrar o salário dele da noite para o dia, que ele sabe que é impossível. Eu acho que essa foi a parte benéfica da pressão do sindicato em

⁵⁵. Contrapondo-se a essa vertente assumida por diferentes propulsores do sindicalismo propositivo no interior da própria CUT ou por seus interlocutores, Tumolo (1998) defende que a consciência de classe é premissa para a elaboração e implementação da estratégia revolucionária e que sua construção demanda uma teoria revolucionária, e mesmo reconhecendo a especificidade e os limites da atuação sindical, propõe que a CUT “poderia e deveria oferecer aos trabalhadores, como tarefa estratégica da formação, o acesso ao conhecimento teórico na perspectiva de classe do proletariado. A formação especificamente sindical, direcionada para as questões cotidianas e conjunturais, que é de extrema importância para uma organização sindical, deveria ser tomada como um dos momentos da formação, derivada, informada e subordinada à concepção da teoria revolucionária” (p.12). Nessa direção complementa que tal empreitada não pode ser levada adiante somente pelo sindicalismo cutista, mas pelo conjunto das organizações que compõem o movimento operário. Assegura ainda que é preciso evitar uma concepção “estreita” de partido e de sindicato, e também uma espécie de “divisão técnica do trabalho”, onde caberia aos sindicatos a tarefa de desenvolver a ação sindical, ou seja, cuidar dos interesses imediatos (conjunturais) e aos partidos a elaboração e construção da estratégia revolucionária. “Se é verdade que o(s) partido(s) pode(m) ser considerado(s) como expressão por excelência da organização da classe com vistas à transformação revolucionária da sociedade, os sindicatos e uma Central Sindical de cunho classista, mesmo reconhecendo os limites objetivos de sua atuação, não podem se eximir da tarefa de construção da revolução, sob pena de se tornarem, consciente ou inconscientemente, num apêndice do capital. Aliás, aqui reside a diferença fundamental entre um sindicalismo classista e um sindicalismo *pelego* ou *de participação*” (p.225).

cima da empresa que nos forçou a fazer essa terceirização mais rápido ainda. Nós iríamos fazer, mais cedo ou mais tarde, mas ele fez com que nós antecipássemos essa decisão. Dentro desse setor sindical, hoje nós fortalecemos bastante todos os nossos colaboradores, os nossos funcionários de modo que eles negociam com a empresa todos os reajustes, depois nós vamos até o sindicato só para homologar. Não com a presença de pessoas estranhas dentro da empresa, negociando para o funcionário (...) O nível de entendimento junto com os próprios associados, mudamos a política de recursos Humanos para Talentos Humanos. Todos aqui são um talento (Apud Andrade, 1993: 145-146).

Essa estratégia dos agentes patronais parece bastante acertada enquanto elemento de fragmentação da classe trabalhadora e desarticulação sindical, pois suas repercussões atingem diretamente o movimento como revela o Presidente da CUT Estadual de São Paulo: “(...) outro problema é a terceirização. Como organizar por exemplo, os trabalhadores do condomínio produtivo da Volkswagen, em Resende? Uma fábrica que recebeu 600 milhões de dólares em subsídios, produziu poucos empregos e uma série enorme de diferentes empresas dentro do galpão em que nasceu. A empresa que coloca o vidro é uma, a que pinta o carro é outra, a que coloca a instalação elétrica é outra, a que coloca o chassi é outra etc. Dos 1.300 trabalhadores que estão neste galpão, apenas 200 são funcionários da Volkswagen. Assim, seguindo o atual modelo sindical, qual sindicato representará estes trabalhadores?” (Feijó, 1998:64).

A crise do sindicalismo combativo é complexa e multiforme e ultrapassa a fragmentação da classe trabalhadora pelo processo de terceirização ou concessão de bônus – como foi exposto –, pois é decorrente da ascensão e consolidação das políticas neoliberais, da globalização econômica e das transformações no mundo do trabalho. Há, pois, outros elementos de diversas naturezas que ajudam a compor as novas configurações da fragmentação da classe e das ações sindicais. Uma amostra das iniciativas institucionais e dos aspectos políticos e ideológicos que acirram a crise do sindicalismo pode ser visualizada neste quadro, construído com base nas formulações de Rodrigues (1992):

| ÂMBITO | FATORES CONSTITUTIVOS DA CRISE DO SINDICALISMO |
|-----------------|---|
| PLANO ECONÔMICO | <ul style="list-style-type: none"> - Dispersão industrial e aumento da proporção das pequenas e médias empresas, pondo fim à tendência às grandes concentrações de trabalhadores numa área ou região limitada; - Novas tecnologias poupadoras de mão-de-obra; |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Acirramento da competição internacional; - Novas modalidades da gestão empresarial e políticas de relações humanas destinadas a melhorar a relação das empresas com os empregados, e evitar que suas queixas cheguem ao sindicato; - Flexibilização do emprego e dos procedimentos produtivos; - Terceirização do emprego; - Individualização dos salários, promoções, benefícios etc ; - Melhoria nas condições de trabalho; - Elevação no padrão de consumo das classes assalariadas; - Altos índices de desemprego; - Baixos índices de inflação; |
| <p style="text-align: center;">PLANO DA ESTRUTURA SOCIAL E DE MERCADO DE TRABALHO</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Redução relativa e absoluta dos trabalhadores industriais e manuais que compunham, classicamente, a classe operária; - Aumento da proporção de técnicos e de trabalhadores de classe média de alta Qualificação educacional e profissional; - Aumento de trabalhadores em tempo parcial e por período determinado; - Ampliação do mercado informal de trabalho; - Aumento da proporção de mulheres na força de trabalho; - Maior heterogeneidade das camadas assalariadas; |
| <p style="text-align: center;">PLANO POLÍTICO INSTITUCIONAL</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Ascensão de governos conservadores; - Declínio dos partidos de ideologia socialista; - Crise das políticas sociais e dos Estados de Bem-Estar; - Fim dos regimes socialistas do Leste europeu; |
| <p style="text-align: center;">PLANO IDEOLÓGICO E VALORATIVO</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Avanço das ideologias individualistas e das concepções ditas neoliberais; - Declínio de valores igualitários e coletivistas; - Revalorização dos direitos individuais e dos direitos do cidadão diante do estado e da coletividade; - Rejeição da crença de que o bem-estar e a felicidade individual são alcançáveis através do bem-estar coletivo; - Valorização da competição e do mérito; - Rejeição do estatismo e do dirigismo econômico; - Maior hostilidade de opinião com relação ao poder das lideranças sindicais; - Desconfiança com relação aos partidos e à classe política; - Descrença e desinteresse, especialmente da juventude, com relação às modalidades de atuação política tradicionais destinadas a mudar os partidos no poder; - Valorização dos movimentos sociais e de outras formas de atuação política apartidária com objetivos precisos (movimentos ecológicos, feministas, etc); |
| <p style="text-align: center;">PLANO SINDICAL</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de o sindicato representar grupos assalariados mais qualificados, internamente mais heterogêneos e desejosos de que sua capacitação profissional seja avaliada individualmente; - Burocratização das organizações sindicais e distanciamento das lideranças sindicais da massa de trabalhadores; - Dificuldade de sindicalizar os jovens, as mulheres e os trabalhadores em tempo parcial das pequenas empresas ou das atividades “terceirizadas”. |

Esse panorama nos possibilita compreender que as mudanças no interior do movimento sindical ocorrem de forma articulada e em cadeia no interior do Estado Amplo. As concepções de dirigentes sindicais, expostas no decorrer desta seção, indicam, por sua vez, uma tendência em construção – e talvez majoritária – por facções de uma central sindical, a CUT, que, historicamente e de uma forma consensual, demarcava sua posição de combatividade à lógica do capital.

Talvez essa mudança de perspectiva sindical explique o fato de que o atual dirigente sindical do SINTTEL local (filiado à CUT), mesmo absorvido na teia de desenvolvimento das políticas neoliberais e do sindicalismo propositivo, de aliança com o patronato – conforme evidenciado em seu discurso –, consiga sustentação na sua gestão. Em outras circunstâncias, é possível que nem eleito fosse.

A postura assumida pelo diretor do SINTTEL, e pelas novas orientações da CUT, é elucidativa do processo de ascensão e fortalecimento do Estado Amplo e das formas como este tem operado sobre os trabalhadores e nas formas de representação dos interesses de classe. É visível a posição do SINTTEL – na atual gestão – de negação e abandono do sindicalismo combativo e de adesão aos mecanismos da nova dinâmica gestorial, que se vinculam a um circuito integrado do movimento do capital.

Tal postura vai ao encontro de uma tendência em curso, criticada também por Antunes (1997), de um sindicalismo acrítico adepto à participação e à negociação que “abandonam as perspectivas emancipatórias, da luta pelo socialismo e pela emancipação do gênero humano, operando uma aceitação também acrítica da ‘social-democratização’, ou o que é ainda mais perverso, debatendo no universo da agenda e do ideário neoliberal” (p. 72). Antunes critica ainda a posição defensiva da esquerda, afirmando que esta ainda não conseguiu assimilar de forma suficiente a derrocada do Leste europeu – ou aquilo que a mídia da ordem chamou de “fim do socialismo”. Assim, a esquerda “tem sido incapaz, até o presente, de mostrar que o fim do Leste europeu não é o fim do socialismo, mas sim o fim de uma tentativa inglória de construção de uma sociedade que não conseguiu ir além do capital (...). Os sindicatos e também os partidos – operaram um intenso caminho de institucionalização e de crescente distanciamento dos movimentos autônomos de classe. Esquecem a luta pelo controle social da produção (...) e subordinam-se à ação pela participação dentro da ordem. Tramam sua ação dentro dos valores fornecidos pela sociabilidade do mercado e do capital. O mundo do trabalho não encontra – enquanto tendência dominante – nos seus órgãos de representação sindicais e partidários, disposição de luta anticapitalista” (Idem).

3.3.6. Horário Móvel: a flexibilização da jornada de trabalho enquanto novo mecanismo de produção da mais-valia

De acordo com Bernardo, “todas as reivindicações imediatas dos trabalhadores e todas as implicações mais diretas das suas formas de luta incidem, em última análise, na redução da jornada de trabalho e no acréscimo da remuneração. A resposta dos capitalistas tem consistido em aceitar formalmente ambos os aspectos, desde que aumente a complexidade do trabalho e diminua o valor de cada produto” (1998:17).

O tempo de trabalho é o elemento chave nos processos produtivos e assume um papel de extrema relevância em todas as formas de trabalho que envolvem a produção de mais-valia como no taylorismo, por exemplo. Para Taylor, “o estudo minucioso do tempo é um instrumento poderoso e pode ser usado, dum lado, para promover a harmonia entre os trabalhadores e a direção, gradualmente intruindo, treinando e dirigindo o operário dentro de novos e melhores métodos de realizar o trabalho e, de outro, para levá-lo a produzir mais no trabalho diário, com mais ou menos o mesmo salário que ele recebia anteriormente” (1976:121). Taylor propõe então que a nova arma – o estudo minucioso do tempo – seja usada para convencer os operários com lições objetivas de que a administração por tarefa significa trabalho mais árduo, porém proporciona maior prosperidade.

A intensificação do estudo do tempo parece ter alcançado um estado bastante sistematizado na atual conjuntura, mediante o processo de *flexibilização da jornada de trabalho*. Embora tenha se eliminado o velho cronômetro e a vigilância explícita dos gestores na produção, o resultado básico esperado por esse novo mecanismo se ancora no clássico princípio taylorista: a racionalização do processo de trabalho como garantia de maior produtividade e maior lucratividade para os proprietários dos meios de produção.

A flexibilização da jornada de trabalho – implementada no Grupo em estudo – é mais um dos elementos que compõem o aumento da complexidade do trabalho traduzido pelo dispositivo do “horário móvel”, o qual pode contribuir para a suposta “harmonia entre os trabalhadores e a direção”. Todavia, esse é mais um dos mecanismos de controle para garantir a produtividade por meio do “cumprimento da missão”, que vem travestida de uma “benevolência” proporcionada pelas atuais práticas gestoriais:

Os talentos devem se educar para administrar por si mesmos sua necessidade de carga horária no trabalho.

Quem trabalha baseado somente em carga horária é horista. Este modelo é coisa do passado. Nos novos tempos, o associado deve trabalhar para cumprir uma missão, independentemente de horários. A empresa deve estabelecer um horário padrão em que ela esteja disponível para os clientes e fornecedores externos. Nesse horário, todos os seus Associados devem estar presentes. Fora disso, cada Associado, de acordo com a necessidade da sua missão, pode chegar ou sair mais cedo ou mais tarde. Uma maneira de praticar esse modelo é a implantação do chamado horário móvel (Penha, 1994: 177. Grifos do autor)

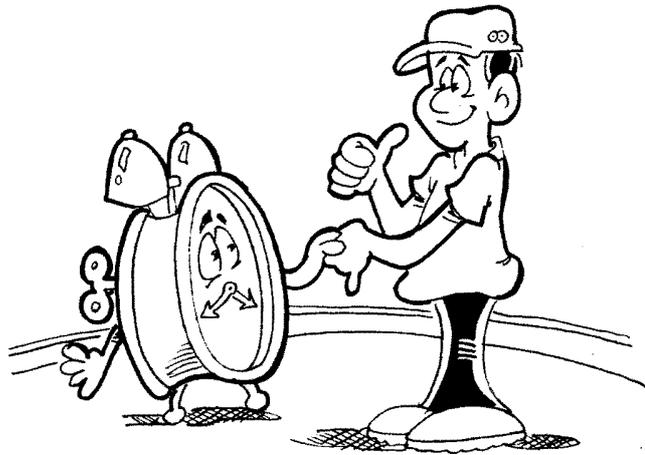


Figura 10: Horário móvel

A nova dinâmica gestorial adotada no Grupo – em consonância com os novos processos de trabalho – substituiu o velho cronômetro, indispensável na prática taylorista, pela flexibilização do horário. De acordo com o Diretor do SINTTEL, sede regional, “a CTBC hoje é uma empresa muito aberta para os funcionários e totalmente diferente daquele estilo que ‘batíamos ponto’. Hoje nem bater ponto a gente não bate mais. Antes, nós batíamos ponto e tínhamos horário marcado. Se você trabalhou, você recebia, se você não trabalhou, você não recebia. Eu sou uma pessoa ativa. Eu tenho o meu horário, não sei sair daquele horário. Agora, as pessoas que entraram hoje, eles não batem ponto, mas também não tem aquela obrigação de sair naquela hora. A diferença do tempo que nós batíamos cartão é que nós tínhamos que entrar e sair na hora certa, hoje não. É flexível” (Entrevista).

Além das inovações organizacionais e tecnológicas implementadas no Grupo, o tempo de trabalho é um elemento de fundamental importância para a compreensão dos novos mecanismos de produção da mais-valia. Ainda de acordo com o Diretor do SINTTEL, “a

nossa tarefa do Departamento não pode ser atrasada. Se são quatro funcionários e um faltou. Então, os três funcionários têm que cobrir [a falta]. O trabalho não pode sair da estética dele. Eu não posso atrasar o serviço da manhã. Eu não posso atrasar o serviço da parte da tarde; então, tem uma combinação que gerou a união dos funcionários. No caso, se eu precisar faltar, eu posso faltar. Os outros funcionários cobrem o meu trabalho, mas eles têm que trabalhar para mim, então a empresa não perde nada por isso e fica bom para todo mundo. Para a CTBC continua o mesmo. Ela quer é o trabalho feito, não importa quem faltou ou quem não faltou. (...) Não existe hora-extra na empresa. Depois que deixamos de bater ponto, acabou a hora-extra (Idem).

Essa nova configuração de tempo de trabalho expressa nas práticas do Grupo me parece oportuna para ratificar a seguinte tese de Bernardo (1991): “tomar como objeto de análise, não um mundo de produtos já produzidos, mas os atos encadeados da sua produção é passar do trabalho, entendido como mero resultado, para o tempo de trabalho, enquanto conceito do trabalho como processo” (p.59). Nessa perspectiva, o autor afirma ainda que o modelo da mais-valia justifica a teoria do valor-tempo, enquanto único instrumento conceitual que lhe é adequado. Diante disso, esclarece que “a exploração capitalista consiste na cisão operada entre o trabalho necessário e o sobretabalho, e essa é uma cisão no interior do tempo de trabalho despendido durante o processo produtivo. É porque a produção se estende como uma exploração que é analisada enquanto cisão; e é para poder analisá-la como cisão que precisamos passar do conceito de trabalho para o de tempo de trabalho, já que no produto final se confundem os resultados do trabalho necessário e os do sobretabalho, apenas distinguíveis na ótica da produção enquanto processo” (Idem).

A partir disso, é possível afirmar que tanto a inovação organizacional do “horário móvel” quanto as outras formas de organização gestorial implementadas no Grupo revelam que os mecanismos de produção de mais-valia estão imbricados no interior do processo de trabalho. É por isso que tanto faz se os funcionários cumprem “X” ou “Y” de carga horária na jornada de trabalho ou se começam a trabalhar no horário “X” ou “Y”, pois a cisão entre o trabalho necessário e o sobretabalho já ocorre no processo, independente das circunstâncias cronológicas sob as quais opera. Disso decorre a conjugação de dois processos: “o aumento da intensidade do trabalho e o aumento de sua qualificação. Aumentar a intensidade do trabalho significa realizar um maior número das mesmas operações durante um dado tempo. Aumentar a qualificação do trabalho significa realizar as operações de novo tipo, que exijam maior

destreza manual ou, na época atual, sobretudo mais instrução e superior capacidade de raciocínio e de organização” (Bernardo, 1998:17).

Além da incrementação nos processos organizacionais e tecnológicos no cotidiano da empresa, como forma de garantia da produtividade e em resposta às reivindicações dos trabalhadores, existem paralelamente mecanismos de cunho subjetivo para levar o trabalhador a aderir às novas estratégias gestoriais.

A flexibilidade de horários, por exemplo, é garantida pela *Cultura do Comprometimento* que se traduz na tentativa de induzir o trabalhador a se sentir o proprietário, e não medir esforços para garantir a produtividade da empresa, e de fazer com que a “liberdade” ou “permissividade” concedida pela empresa transforme-se em responsabilidade:

Ninguém é obrigado a trabalhar no ritmo de máquinas, mas é necessário que o resultado do esforço apareça e, para isso, não pode haver lentidão nas ações.

Um talento improdutivo pode anular o resultado do esforço dos outros membros da equipe (Penha, 1994: 137. Grifos meus).

A disciplinarização do tempo é tácita, mas a administração dele é um fator primordial de atuação dos gestores para resultar na lucratividade da empresa:

Como capitalizar o tempo dos indivíduos, acumulá-lo em cada um deles, em seus corpos, em suas forças ou capacidades, e de uma maneira que seja susceptível de utilização de controle? Como organizar durações rentáveis? As disciplinas que analisam o espaço que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo (...). (Foucault: 1987:142)

Com efeito, a capitalização do tempo ocorre por meio da internalização do poder disciplinar. Foucault, ao analisar a arquitetura criada para as prisões, nos possibilita compreender a forma como as dinâmicas do poder incidem e são assimiladas pelos indivíduos através do Panóptico de Bentham, conforme abordado no capítulo I.

O panoptismo torna-se uma realidade para todos os indivíduos em todas as circunstâncias, o poder se automatiza, e mesmo sem a presença *in loco* da autoridade, que representa a dinâmica do poder, há uma auto-regulação de comportamento visando a manutenção da ordem e da produtividade. No caso da empresa analisada, é possível perceber a utilização de mecanismos do panoptismo para garantir a auto-governabilidade através da produção e disseminação de sentimentos como dinamismo, coragem, fé, paixão, convicção:

Dinamismo.

Dinamismo significa energia, atividade, diligência, espírito de empreendedor etc.

O talento dinâmico é aquele que é pró-ativo, ou seja, não fica esperando que as coisas aconteçam. Ele as faz acontecer” (Penha: 1994: 147).



Figura 11: “Dinamismo”

O talento precisa ser corajoso em suas atitudes e ações na Empresa.

É preciso ser um pouco ousado, ter bravura, ter firmeza e perseverança para vencer barreiras e superar obstáculos. É da coragem que vem o impulso para a mudança. ‘O talento corajoso sabe correr riscos’ (Idem: 149. Grifos do autor).

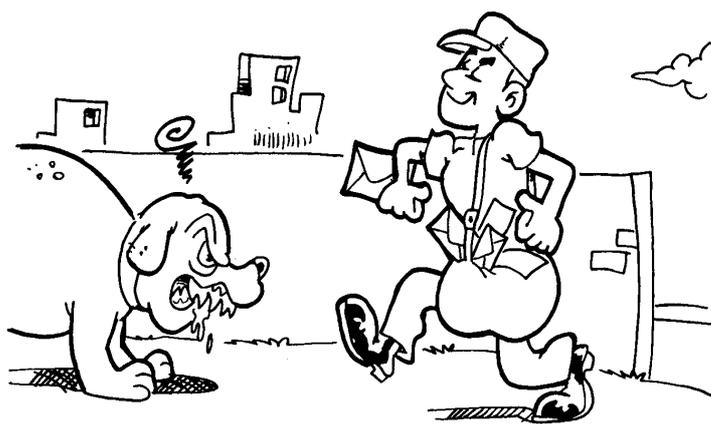


Figura 12: “Fé

A fé é um dos atributos do comprometimento. Fé é, antes de tudo, crença. A crença é a grande força que motiva o talento a lutar para conseguir o que pretende e necessita, para si e para a Empresa. ‘Ter fé é acreditar. É não perder, em momento algum, a esperança da vitória’ (Ibidem: 151. Grifos do autor).

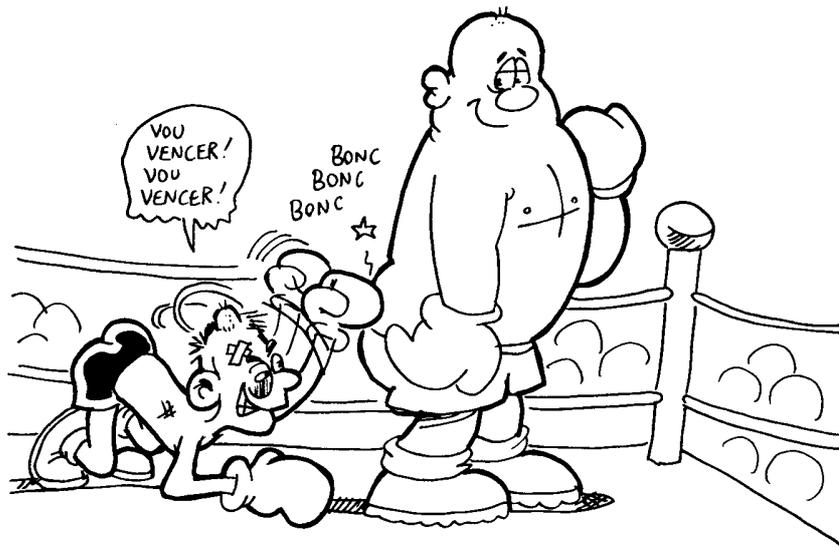


Figura 13: “Paixão”

Ter paixão pelo que se faz é também demonstração de comprometimento. Os talentos devem incorporar um sentimento de orgulho e vibração pela causa maior que está defendendo” (Ibidem: 153).

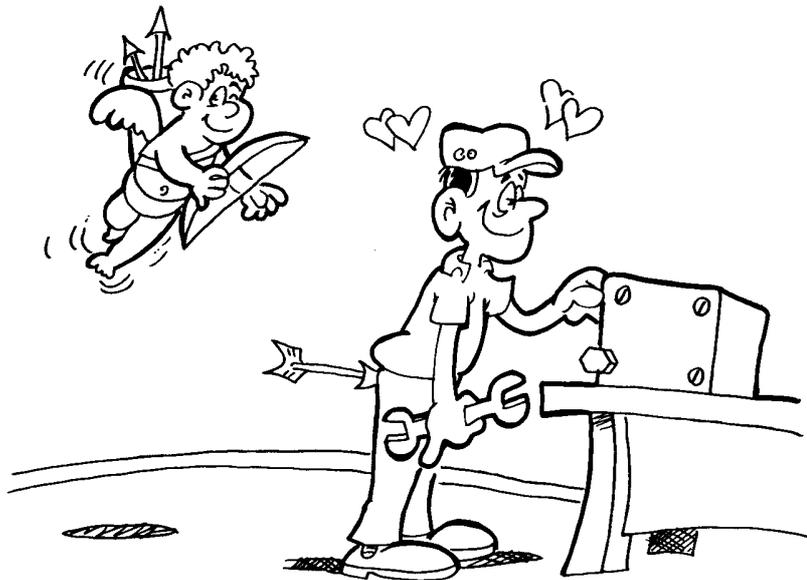


Figura 14: “Convicção”

Ter convicção é ter certeza. É acreditar no que faz e na bandeira levantada pela Empresa. O talento deve estar convicto de que irá dar certo. De que está no caminho correto. Em outras palavras, deve estar convencido de que os objetivos da Empresa estão em sintonia com os seus e que podem ser realizados (Ibidem: 155. Grifos do autor).

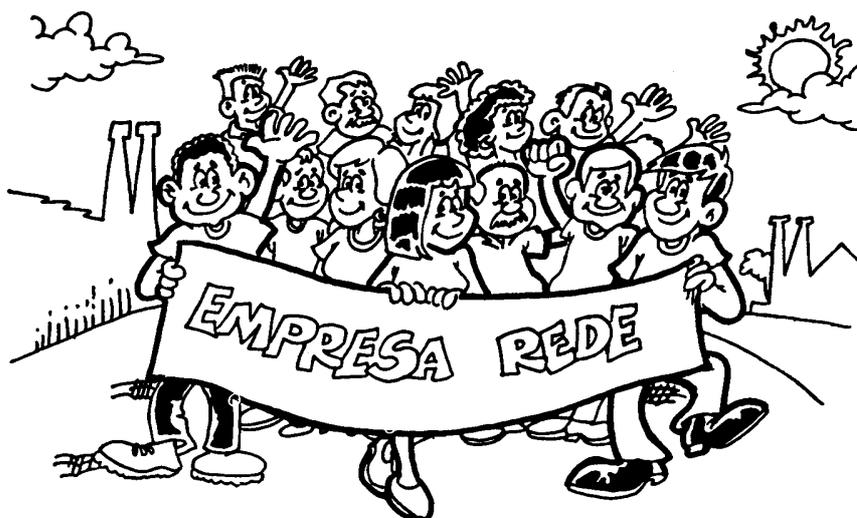


Figura 15: Sintonia de objetivos

Sob tal perspectiva, não há uma visibilidade do poder. Ao contrário, “*para a conquista dos objetivos da empresa*”, são utilizados mecanismos que incidem no campo afetivo de modo a seduzir, embevecer, enlevar e incitar. Desta forma, essas inovações gestoriais corporificam as relações de poder, levando ao desempenho simultâneo de dois papéis: *encantar o cliente* (seja ele o trabalhador ou o consumidor) e garantir a lucratividade, pois “*as empresas mais evoluídas já adotaram o conceito de que não basta só respeitar o cliente. É preciso encantar o cliente*” (Penha, 1994:77. Grifos do autor).



Figura 16: “O cliente é o rei”

As formas de poder exercidas sobre os trabalhadores são sustentadas pelo encantamento, mas ao mesmo tempo são auto-impostas e impostas aos trabalhadores. Dessa forma, os trabalhadores são induzidos a aceitar os critérios de verdade da empresa como se fossem seus. Há uma preocupação explícita não somente em administrar a estrutura organizacional da empresa, mas também em governar os sentimentos das pessoas que a compõem, dirigindo sua conduta, suas ações e seus desejos. A identidade pessoal é produzida por outras pessoas e o pensar de cada um, assim como os sentimentos são pautados em discursos oficiais que definem conceitos (como paixão, fé, coragem etc.), reconceitualizam termos (como *associado* no lugar de *empregado*, *coordenador*, no lugar de *chefe* ...etc.) e determinam condutas (visão sistêmica, pensamento estratégico, culto a perpetuidade da empresa etc.).

O discurso oficial do empresariado – mediado pelos seus gestores – determina o que os trabalhadores devem sentir e desejar, como devem se comportar e pensar para serem felizes, bem-sucedidos, estarem em sintonia com o progresso e, em suma, ter um espírito empreendedor:

O talento com espírito empreendedor está sempre buscando novas formas de melhoria. Não se abala com qualquer derrota, nem desiste na primeira tentativa. Independentemente da função que ocupa na empresa, tem mentalidade e comportamento de empresário.

O empreendedor nunca se acomoda. Está sempre procurando algo mais. Às vezes, coloca em risco sua própria cabeça, em busca de melhoria. (...) Todos os talentos precisam dotar-se desse espírito para que a Empresa cresça, para que os objetivos sejam sempre superados e, acima de tudo, para evitar o risco de obsolescência”. (Penha, 1994: 121. Grifos do autor).

Ora, o discurso oficial impõe uma visão de mundo ao trabalhador, para que este negue a sua identidade e assimile a *mentalidade e o comportamento do empresário*, instituindo comportamentos que são aceitáveis ou inaceitáveis socialmente. Enfatiza-se, assim, uma auto-satisfação, que é justificada pela construção de um bem maior: o progresso e a modernidade. Esse objetivo contém uma moralidade que ao mesmo tempo prega uma preocupação com a construção do progresso e das riquezas do país, produz uma satisfação individual e imediata sobre o trabalhador, numa perspectiva hedonista, e consolida o consentimento ante os imperativos das novas estratégias do capitalismo.

De fato, a dinâmica do capitalismo moderno está produzindo um novo perfil de trabalhador com uma ênfase primordial nas imagens, discursos e códigos.

Ao analisar o material de divulgação do Grupo ABC ALGAR (sua revista oficial *Talentos Humanos – Perfil* e o *Manual Aplicativo da Filosofia da Empresa – Rede*, que são

publicações recentes), nota-se que há uma utilização exagerada de fotografias, ilustrações, cartuns, slogans, metáforas e rimas simples, procurando utilizar uma “*linguagem figurativa, simples e descontraída, como forma de atingir todos os diferentes níveis de compreensão dos nossos associados*” (Penha, 1994:10)

Essa maneira de veicular as premissas da *Revolução Organizacional* da empresa é uma das principais formas de adequação do pensamento e do comportamento do trabalhador ao do empresário, pois o conteúdo das imagens, das fotografias e dos cartuns, assim como das metáforas e rimas é avassaladoramente persuasivo infiltrando-se na vida íntima e pessoal dos trabalhadores e produzindo, arquetipicamente, estilos de vida e visões de mundo que não são seus e, sim, da hegemonia conservadora do capital.

A linguagem utilizada no material investigado está carregada predominantemente de uma conotação emotiva e moral com caráter apelativo, linear e mecanicista, que ignora as contradições do real e torna difícil o seu questionamento ou a produção de mecanismos de contraposição. Em seu conteúdo, está implícita a noção de uma relação entre iguais, selada pela *parceria com harmonia*, em que patrão e empregado estão juntos e são movidos por um bem maior que é a produção de riquezas para o país, numa perspectiva ufanista.

Nas revistas, cartilhas ou boletins de circulação interna, o que se observa são textos curtos que informam as vantagens de ser um *associado do grupo* ou as benfeitorias do grupo para o *associado*, a região e o País. Os direitos sociais conquistados historicamente pelos trabalhadores ganham a conotação de uma benfeitoria ou uma concessão feita pela empresa. Além disso, conforme vimos anteriormente, existem também materiais exclusivos para disseminar a *filosofia da empresa*. Nesse material, foi possível perceber uma preocupação bastante acentuada com frases de efeito, *slogans*, clichês, metáforas e imagens; Os textos que os acompanham são sintéticos, com predominância dos modos verbais indicativo e imperativo, e favorecem a cristalização de conceitos definidos pela empresa e a definição de comportamentos para inviabilizar a contra-argumentação da lógica proposta pela empresa.

Um outro aspecto que também merece destaque é a constante repetição de eufemismos como “associado” em vez de “empregado”, “organização” em vez de “empresa”, “coordenador” em vez de “chefe” e, principalmente, “talentos humanos” em vez de “recursos humanos” que aparece com bastante frequência no interior de todos os textos analisados.

Além disso, são difundidos conceitos abstratos, genéricos e maquiados por uma retórica espiritualista, tais como: paixão, fé, coragem, sinergia, convicção, missão etc. Com base na crença de que *não basta convencer o cliente, mas é preciso encantar o cliente*

(*associado* também é considerado como cliente interno) tais conceitos são dotados de um poder mágico que embevece, seduz e possibilita a criação de um simulacro da realidade, que oculte as condições reais de trabalho, a concreticidade da gestão e os condicionantes reais que movem os interesses do capital privado.

A produção do sentimento de ser um *sócio no negócio* (e por isso pode ter um *horário móvel*), de ser um *associado*, um *talento humano* ou cumprir uma *missão* dissimula as reais condições alienadoras de trabalho, fazendo com que sejam substituídas por uma representação imagética produzida pelos gestores numa relação supostamente harmônica em que *todos estão no mesmo barco* (que dá no mesmo que a visão anterior da empresa; *somos uma grande família*), e almejam a conquista da excelência do produto e a conseqüente garantia da produtividade e da lucratividade.

Nesse processo de reconceituação de vocábulos, de mudança de discurso e de produção de novas estratégias para a gestão das relações de trabalho pelo empresariado, a educação volta à tona com uma *missão* específica de ser também uma das aliadas para a formação de um novo perfil de trabalhador na atual dinâmica do desenvolvimento econômico e para a garantia da excelência do produto interno num momento de acirrada competitividade transnacional.

Diante do quadro apresentado, tornaram-se explícitas as múltiplas formas que as novas práticas gerenciais produzem para a *reeducação dos talentos humanos* no âmbito interno da empresa. Entretanto, é possível constatar que a preocupação dos gestores da empresa com a educação dos *Talentos Humanos* transcende os muros da empresa e tem um alcance sistemático sobre a educação regular por meio de várias ações. Na concepção de Bernardo, “produzido na escola como um objeto do capitalismo, laborando na empresa como uma engrenagem do capitalismo e organizado nos seus lazeres como um elemento de processos capitalistas, o trabalhador assimila a ideologia capitalista pela forma, antes de fazê-lo pelo conteúdo. Nesta perspectiva, eu remeto, também, o ideológico para a esfera econômica (1998:40).

Pressuponho que, mais do que definir uma dimensão pedagógica de forma linear entre a empresa e a escola – entendendo esta como a propulsora do desenvolvimento e redentora da crise econômica –, a investida ideológica no campo da subjetividade do trabalhador consolida-se no sentido de combater as possíveis formas de resistência aos desígnios do capital, ao mesmo tempo que pretende produzir-lhes uma nova identidade mediante sua adesão incondicional à lógica da empresa.

Ao analisar o capital como uma relação social que envolve as *Condições Gerais de Produção*, enquanto elemento catalisador do processo econômico, pode-se localizar a instituição escolar dentro *das Condições Gerais de Produção e Reprodução da Força de trabalho*. A nova dinâmica concorrencial impõe um aprimoramento das formas de gestão como fator que garantirá a excelência do produto na guerra intercapitalista. Para os capitalistas, tal fato implica uma maior qualificação do trabalhador para atuar nessa dinâmica e requer da escola a função de preparar o trabalhador para atuar nos “novos ciclos da mais-valia relativa”.

Nessa direção, os gestores dos tempos atuais afirmam que as habilidades exigidas pelo período fordista são completamente diferentes das habilidades exigidas pelo novo contexto globalizado. Ou seja, a escola que concentra as “*Condições Gerais de Produção e Reprodução da Força de Trabalho*” terá que se reorganizar a fim de preparar o trabalhador para satisfazer as exigências da demanda do setor produtivo.

Assim, partindo da premissa de que é mais fácil e desejável *educar do que reeducar*, os gestores têm desenvolvido várias ações nas escolas públicas de educação fundamental. Tais ações são expressas de múltiplas formas, às quais me reporto a seguir. O foco principal está direcionado para a atuação dos vários segmentos que compõem o “Estado Amplo” em atividades da educação regular, no sentido de mapear suas proposições para o universo escolar e situar as bases que legitimam a intervenção concreta da empresa em estudo no cotidiano de uma unidade do ensino formal.

CAPÍTULO IV

A PARTICIPAÇÃO DOS GESTORES DO ESTADO AMPLO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O movimento do capital é insaciável.

Karl Marx

A PARTICIPAÇÃO DOS GESTORES DO ESTADO AMPLO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A atuação do setor produtivo na educação escolar não é uma característica peculiar da década de 90. A história da educação brasileira nos permite constatar que, nos mais variados contextos sociais, os propugnadores do desenvolvimento econômico buscaram na educação escolar um aliado para satisfação de seus interesses. É possível encontrar na política educacional, em diversos momentos históricos, a ênfase na escola enquanto instituição provedora da competência técnica do trabalhador e, em decorrência, como produtora de riquezas para o país, como é o caso deste trecho do Manifesto dos Pioneiros de 1932:

na hierarchia dos problemas nacionaes, nenhum sobreleva em importancia e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de character economico lhe pódem disputar a primazia nos planos de reconstrucção nacional. Pois, se a evolução organica do systema cultural de um paiz depende de suas condições economicas, é impossivel desenvolver as forças economicas de produção, sem o preparo intensivo das forças culturaes e o desenvolvimento das aptidões á invenção e á iniciativa que são os fatores fundamentaes do accrescimo de riqueza de uma sociedade... todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espirito de continuidade, não lograram ainda crear um systema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades de um paiz... (Apud Hora,1996:106).

Historicamente, à escola têm sido impostas exigências educacionais relacionadas com o desenvolvimento econômico capitalista, como é possível depreender deste fragmento da historiografia da educação: “No início do século, as mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho (...) Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho” (Romanelli, 1982:59).

A preocupação com a educação escolar e com a formação profissional também se manifestou no interior do movimento sindical desde o início do século XX. De acordo com Souza et al (1999), uma das primeiras proposições nesse campo foi a idéia de criação de uma universidade operária, aprovada no *II Congresso Operário do Estado de São Paulo*, em 1908,

no sentido de apoiar o desenvolvimento intelectual do operariado. Ainda segundo os autores, do início do século até a criação dos sindicatos oficiais, no final da década de 30, as experiências educacionais do movimento sindical tiveram um caráter profissionalizante com curta duração. A partir da década de 40, ocorre uma expansão de ações sindicais na área da educação por meio de cursos de alfabetização, de ensino regular de 1^o grau e de experiências com escolas técnico-profissionalizantes.

Os autores concluem que, apesar das diversas experiências do movimento sindical na área educacional do início do século à década de 70, a discussão sobre as questões educacionais revelou-se incipiente e intermitente, embora ressaltam a mobilização em defesa da escola pública, nos anos 50, e as experiências de educação popular realizadas nos sindicatos, nos anos 60/70, as quais envolviam formação geral e política além de formação profissional.

Em contrapartida, no âmbito governamental e empresarial, constata-se a institucionalização da estratégia educacional para o desenvolvimento econômico, que tende a ser melhor sistematizada com a criação, em 1942, do SENAI⁵⁶ (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), e, em 1946, do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Tais instituições foram criadas pela Confederação Nacional da Indústria e pela Confederação Nacional do Comércio, respectivamente, para qualificar – ainda que precariamente – a mão-de-obra de forma paralela ao sistema oficial. Não é demais lembrar que esse ensino de sistema paralelo e de caráter técnico e profissionalizante destinava-se principalmente à classe trabalhadora, visando a inserção desta no setor produtivo de forma mais imediata, enquanto que o ensino do sistema oficial de nível secundário e superior continuava destinado às elites, contribuindo para o processo de segregação educacional e social.

No início da década de 60, a preocupação com a educação, enquanto um fator de desenvolvimento nacional, torna-se candente no meio empresarial brasileiro. Souza (1981), na pesquisa intitulada *Os empresários e a educação – O IPES e a política educacional após 1964*, faz um levantamento de documentos no Arquivo Nacional e consegue demonstrar, por meio das fontes investigadas, que o IPES⁵⁷ exerceu um importante papel na formulação e

⁵⁶. Para uma análise pormenorizada da dinâmica interna do SENAI e do SENAC veja a pesquisa realizada por Bryan (1983) e Uhle (1982) respectivamente.

⁵⁷. O IPES (Instituto de Pesquisas de Estudos Sociais), foi organizado em 1961 por um grupo das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, formado principalmente por empresários, profissionais liberais e elementos das forças

elaboração de políticas no quadro institucional do País após 1964. Nos documentos, predominam a perspectiva utilitarista e desenvolvimentista atribuída à educação que permeou o discurso oficial na década de sessenta. Esse enfoque caracteriza o contexto que preparou as bases para a legitimação da entrada do setor econômico na organização da escola pública⁵⁸.

Na concepção do IPES, a educação escolar teria um papel relevante para suprir as necessidades de desenvolvimento econômico e se constituiria também em importante fator de desenvolvimento social, como é possível depreender do papel atribuído à Universidade, que é o de “render os técnicos de alto nível, os pesquisadores científicos, os professores e os profissionais liberais de que nosso desenvolvimento carece” (p. 59). Ao reiterar uma concepção elitista e segregadora de educação, afirma, por exemplo, que o “ensino superior, em países ainda em desenvolvimento, não pode ser direito de todos, mas tão só daqueles que têm aptidão e preparação para dele beneficiar-se. (...) tem de procurar para seus cursos não só os jovens bem dotados, como também os bem preparados pela escola secundária, os dedicados e esforçados” (Idem).

Essa perspectiva, tendo a Teoria do Capital Humano⁵⁹ como suporte, também está expressa na lei nº 5.692/71, que reforma o ensino de 1º e 2º graus através da profissionalização compulsória para a inserção do estudante no mercado de trabalho. No entanto, a lei nº 7.044/82 altera a 5.692/71, revogando a profissionalização compulsória e indica uma *preparação para o trabalho* em lugar da qualificação para o trabalho.

Essa rápida retomada histórica ilustra alguns pontos de contato que diferentes contextos estabelecem entre si, por meio de manifestações discursivas, institucionais e legais da relação entre trabalho e escola, tendo em comum o fato de diferentes segmentos perceberem essa relação como via do desenvolvimento econômico e conseqüente expansão do capital.

E no momento atual, o que pensam os empresários, trabalhadores, governantes e pesquisadores, quando evocam a escola como uma das propulsoras do desenvolvimento

armadas. O editorial do boletim "Que é IPES?" afirma que essa entidade oferece soluções para os problemas brasileiros, apontando todas as "reformas necessárias ao País, de repulsa à luta de classes e de pregação da harmonia social pela realização da justiça social" (Apud Souza, 1981: 39-40). Segundo Glycon de Paiva, um de seus membros, "O IPES foi organizado com o objetivo de preservar a ordem capitalista e conduzir as reformas para a produtividade e a justiça social" (Idem).

⁵⁸. Segundo as proposições dos precursores das questões educacionais do IPES, como José Roberto Moreira, o desenvolvimento econômico do País é o parâmetro para a reestruturação educacional. "(...) *o Brasil apesar de atrasado culturalmente, é um país em franco desenvolvimento econômico e que, por isso, necessita de gente educada, qualquer que seja sua capacitação, em quase todos os setores de atividades*" (Apud Souza, 1981:62).

⁵⁹. Os fundamentos da Teoria do Capital Humano serão explorados no decorrer deste capítulo.

econômico? Quais suas percepções acerca da relação entre o setor empresarial e a educação escolar?

A partir das novas configurações no mundo do trabalho, os discursos governamentais, do empresariado e das centrais sindicais indicam que, diante das mudanças organizacionais, o novo perfil do trabalhador requer uma qualificação mais complexa e diferente das exigidas pelos modelos produtivos tradicionais. Essa qualificação poderá advir de uma escolarização que garanta o desenvolvimento das habilidades requeridas pelo novo conteúdo do trabalho, para suprir as lacunas e deficiências existentes na implementação dos atuais processos tecnológicos e organizacionais.

Para tanto, os diversos setores que compõem o *Estado Amplo* demonstram, por meio de suas proposições, a preocupação com a elevação do nível de escolarização como forma de capacitar a força de trabalho para as mudanças na economia globalizada. Assim, durante a década de 90, além de uma intensificação da produção acadêmica sobre a temática que envolve a relação entre educação e trabalho, foram elaborados diversos programas institucionais por parte do governo e do setor empresarial como também houve um debate bastante intenso nas plenárias das Centrais Sindicais, sendo elaborados vários documentos.

4.1. Eixos para um projeto educacional no atual contexto: o discurso e as proposições do setor sindical

Até os anos 80, o debate em torno da educação escolar no interior do movimento sindical pautava-se em idéias genéricas. Enfatizava-se a defesa do ensino básico, público, gratuito e de boa qualidade para todos os níveis, mas não havia, naquele momento, um aprofundamento de seus elementos constitutivos (Fidalgo: 1999, Souza et al: 1999). É na década seguinte que se intensifica, no interior das centrais sindicais, a discussão sobre a educação escolar e sua relação com o mundo do trabalho. Há um consenso entre as três centrais sindicais (CUT, FS e CGT) de que a educação, geral e profissional não se constitui uma tarefa exclusiva do Estado e do patronato, mas também dos trabalhadores. Nessa direção, os temas atinentes à educação escolar adquirem especial sentido na pauta de intervenções sociais propostas pelas Centrais, e um peso equivalente às outras diretrizes de ação sindical em suas agendas.

Os documentos produzidos pelas três centrais sindicais no decorrer da década de 90 são consensuais a respeito da relevância da educação para os trabalhadores no novo contexto globalizado⁶⁰. No entanto, há algumas – ainda que não tanto estruturais – distinções entre suas concepções e proposições. É possível identificar tais distinções pelo caráter de integração e subordinação assumido pela CGT e FS à dinâmica empresarial e à lógica do mercado, aspectos esses que adquirem uma dimensão ambígua, no meu entender, em relação à CUT. Para a Força Sindical e a CGT, a educação torna-se um meio – adquirindo um formato de “passaporte” □ para a garantia de promoção da competitividade nos sistemas produtivos, tal como é vislumbrado pelo capital. Embora no discurso esteja presente a necessidade da educação como requisito para o exercício da cidadania, a dimensão política destas duas categorias está alijada do debate, enquanto possibilidade do fortalecimento da classe trabalhadora, conforme evidencia o discurso da Força Sindical:

Se, em primeiro lugar, entendemos a educação como um bem de caráter econômico para um país, os sindicatos possuem uma função fundamental no campo educacional e, em segundo lugar, se entendemos a educação como uma ferramenta necessária para atingirmos a cidadania, o papel dos sindicatos também é de extrema importância (...) isto não significa que no caso específico dos profissionais do ensino, apoiemos as táticas corporativas equivocadas das lideranças que, não envolvendo as comunidades, provocam enormes danos e inseguranças aos alunos e suas famílias como movimentos reivindicatórios e inconseqüentes (...) o contexto econômico mundial está mudando rapidamente (...) e a necessidade de qualificação profissional torna-se cada vez maior, com trabalhadores mais preparados e com maior nível de versatilidade intelectual. Tudo isto só pode ser garantido com um nível de educação cada vez melhor (Força Sindical/UNICEF,1994:18).

A Força Sindical, como a CGT, enfatiza a importância do estreitamento da educação geral e formação profissional com o mundo produtivo, por meio de uma política que supere o clássico embate na relação capital e trabalho em detrimento de uma política de parceria entre os sujeitos das diversas esferas sociais: trabalhadores, empresários e Estado. Nesse sentido, acredita na cooperação da força de trabalho para a viabilização da produtividade de uma forma intelectualizada e co-responsável no processo de produção.

Em documentos produzidos pela Força Sindical, é possível depreender a posição dessa entidade quanto a importância da educação básica para a “empregabilidade”.

⁶⁰. Neste trabalho, no entanto, estão em discussão apenas os documentos produzidos pela Força Sindical e pela CUT, pelo fato de a CGT não ter disponibilizado os documentos solicitados para esta pesquisa. Tal afirmação se pauta, todavia, em fontes secundárias, tais como: Fidalgo: 1999, Souza et al: 1999.

(...) a automação e os novos processos eliminam postos de trabalho, agravando o desemprego. As exigências de melhor qualificação profissional e nível de ensino tornam o trabalho inacessível para um grande contingente de pessoas que não se preparam para tais exigências. Resta a estes trabalhadores – quando resta – aceitar um emprego precário, muitas vezes no setor informal da economia. Neste contexto, aumentam a importância da formação profissional e da escolaridade básica, como fatores imprescindíveis para a ‘empregabilidade’. A qualificação do trabalhador passa então a ser condição fundamental para se fazer frente às transformações decorrentes do processo de globalização dos mercados. É preciso garantir melhor qualidade dos produtos e aumentar a produtividade, para que os preços possam baixar e competir no mercado globalizado. Mais do que nunca, o sistema produtivo e educacional precisam estar integrados. A formação profissional e a escola são apresentados como respostas aos problemas de competitividade das empresas, da exclusão social e da geração de empregos (Força Sindical, 3º Congresso Nacional da Força Sindical. Grifos meus).

O termo “empregabilidade”, oriundo e geralmente utilizado pelo segmento patronal, é usado para caracterizar o que torna o trabalhador “empregável”, referindo-se a um conjunto de habilidades e competências definido pelo contexto de globalização da economia que possibilita ao trabalhador manter-se no emprego ou se adequar às mutações do mercado de trabalho, inserindo-se nele. A crítica a essa terminologia observa que a empregabilidade é associada à educação por meio de políticas que visam “garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis” (Gentili, 1997:16). Uma outra crítica diz respeito ao sentido utilizado no discurso governamental e empresarial “no qual, implícita ou explicitamente, são os trabalhadores, individualmente os responsáveis pelo seu emprego ou desemprego a partir de uma ‘carteira de competências’ absorvível e vendável no mercado de trabalho, constituída por itens de escolaridade, aperfeiçoamento técnico, experiência profissional e habilidades comportamentais dóceis ao capital” (Domingues, 1999:38).

Fica explícito, pois, que as proposições dessa Central objetivam o estreitamento da relação entre o sistema produtivo e o educacional com a perspectiva de que a educação formal e a formação profissional possam contribuir para os problemas de competitividade das empresas e da geração de empregos na acepção da “empregabilidade”. Ressalta-se, ainda, a importância da escola pública para elevar o nível de escolaridade do trabalhador sendo que a formação profissional assume um papel de complementaridade da educação formal: “A formação profissional é um direito de todos os trabalhadores, fator de enriquecimento pessoal e instrumento básico para o exercício da cidadania, devendo ser sempre complementar à

escolaridade formal, e nunca substitutiva desta” (Força Sindical, 1999). Ao afirmar a necessidade da integração entre a educação formal e a educação profissional, esta Central postula ainda que a definição, o acompanhamento e a avaliação do sistema educacional deverão ocorrer com a participação dos trabalhadores.

Como pressupostos básicos para ação sindical, propõe a generalização e a melhoria do ensino, contemplando o papel da informática no mundo atual por meio de um novo modelo de qualificação profissional centrado na educação global e na difusão do conhecimento; a requalificação profissional, com participação dos trabalhadores e viabilizando o seu aproveitamento em outras atividades.

A abordagem sobre a importância da escolarização se encontra presente na maioria dos documentos investigados, sendo possível identificar uma associação entre a educação básica e a qualificação profissional como requisitos para o ingresso dos trabalhadores na estrutura produtiva perante as exigências da globalização econômica, como postula o presidente da Central:

Com a globalização, o mercado de trabalho mudou bastante, em função da acirrada competição entre empresas e governos, o que aumentou a demanda por conhecimentos e informações, tanto por parte de empresários como de trabalhadores. Os novos modelos de organização do trabalho exigem do trabalhador constante perseguição pela qualidade e pela rápida adaptação às novas demandas do mercado, hoje em processo de transformação. Como consequência, a educação formal e profissional passou a ser componente estratégico no mercado de trabalho, já que muitas empresas passaram a usar intensivamente novas tecnologias que empregam menos mão-de-obra e a substituir trabalhadores com baixa escolarização por outros com maior qualificação e pagando os mesmos salários. Os modelos atuais de educação não cumprem bem a função de preparar o jovem para o mercado de trabalho e nem de prepará-lo para o exercício da cidadania, através de uma abrangente formação humanística. A educação cidadã de qualidade é a vacina que irá garantir às futuras gerações o preparo necessário para conviver e administrar situações adversas, como as crises de diversas causas e natureza” (Revista Força Jovem em Ação: 1999:22).

Assim se pronuncia Kandir, coordenador do documento *Um projeto para o Brasil – A proposta da Força Sindical*: (...) “no momento em que as vantagens comparativas tradicionais cedem importância à capacidade dinâmica de produzir e assimilar conhecimentos, o ensino público no Brasil encontra-se semidestruído”(Folha de São Paulo, 06-02-1994). A partir desse diagnóstico, Kandir coloca como prescrição para a geração e atração de investimentos a educação escolar sob inspiração da teoria do capital humano e dos traços da modernidade,

candente naquela conjuntura, sobretudo pelo alardeamento provocado no governo Collor: “os dados são assustadores e apontam a necessidade de superar o descaso e as estratégias educacionais equivocadas do passado. Para tanto, é necessário colocar a questão educacional no centro de um projeto de desenvolvimento digno do nome, com vistas a formar consenso efetivo quanto às necessidades básicas de aprendizagem da população brasileira e padrões adequados de gestão das escolas e dos órgãos centrais responsáveis. Não há outro modo de entrar para valer na modernidade” (Idem).

Buscando influir diretamente na organização do trabalho escolar, a Força Sindical, por meio de uma parceria com o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), elaborou, em 1994, as seguintes linhas de ação:

- Informar-se e participar dos Conselhos Municipais de Educação, dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares;
- Informar-se e participar dos debates sobre qualquer tema que esteja ligado à educação básica, superior ou profissionalizante;
- Buscar parcerias fora do contexto sindical para colocar em ação algum plano que possa melhorar ou começar iniciativas educacionais;
- Divulgar os dados, a realidade da educação brasileira e as possíveis alternativas junto às bases;
- Criar ou manter em seu sindicato um departamento que se ocupe exclusivamente de uma melhor formação e informação para sua categoria;
- Fazer levantamentos ou pesquisas na categoria sobre a real situação educacional dos filhos daqueles a quem representamos;
- Manter nos boletins informativos espaço dedicado a educação brasileira;
- Incentivar os trabalhadores a acompanhar a vida escolar de seus filhos, além de participarem do cotidiano da escola;
- Utilizar a força política dos sindicatos para pressionar prefeitos, vereadores, empresários, autoridades etc (Força Sindical/UNICEF,1994:18).

Há também uma ênfase bastante acentuada no processo de qualificação e requalificação dos trabalhadores por meio de Seminários, Projetos Especiais e Cursos de Qualificação Profissional visando garantir o ingresso, a reinserção ou a manutenção do trabalhador no mercado de trabalho:

... em 97 a central deu início ao seu Programa Nacional de Qualificação Profissional, em convênio com o Ministério do Trabalho e Emprego, com

recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT. Diferente da educação tradicional, a qualificação é um tipo de formação direcionada, que atende as necessidades urgentes do trabalhador. Qualificação profissional significa ensinar uma profissão. Melhor ainda ensinar uma profissão que dê oportunidades no mercado de trabalho (Revista Força Sindical, 2000:44).

Além desses Programas de Qualificação, a Central é também co-autora de projetos de cunho assistencial, que visam atuar sobre a escolaridade de crianças para garantir a “empregabilidade para as gerações futuras” como é o caso do *Projeto Meu Guri* e o seu similar *Projeto Eremim*, realizado em Osasco, SP.

O “Projeto Meu Guri” é uma iniciativa da Força Sindical e do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo. “Em parceria com empresários e trabalhadores, o objetivo do Projeto é tirar crianças das ruas oferecendo-lhes moradia, alimentação, educação, assistência médico-odontológica e uma formação digna. Ou seja, ao mesmo tempo integrando-as ao convívio social e afastando-as, de vez, dos tortuosos e violentos caminhos que as ruas oferecem com aprendizado” (Revista Força Sindical, 2000: 42). A proposta é que as crianças participem do Projeto até completarem 18 anos. Atualmente, o Projeto abriga 29 crianças e funciona na subsede do sindicato de Tucuruvi, SP. O gasto mensal com cada criança é de R\$ 400. “Algumas crianças são mantidas por empresas, enquanto outras são adotadas pelos próprios trabalhadores que, depois de aprovação em assembléia, dividem o valor entre o número de trabalhadores, nunca deixando ultrapassar o valor de R\$ 0,50 para cada um (...) a futura sede do Projeto na Serra da Cantareira abrigará inicialmente 120 crianças (...) também serão implantados pequenos núcleos do Projeto Meu Guri em bairros da periferia de São Paulo, em outros municípios e até em outros estados” (Idem).

Os documentos produzidos pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), por sua vez, indicam diretrizes, em certo ponto, diferenciadas em relação às outras centrais, no que diz respeito à visão de educação e qualificação profissional, às premissas da reestruturação econômica, predominantes na atual fase do capitalismo, e à postura do sindicato frente a essa reestruturação.

As Resoluções do 5º CONCURT realizado em 1994, já afirmavam que “a educação profissional é, numa concepção cutista, parte de um projeto educativo global e emancipador. Portanto, deve ser entendida como o exercício de uma concepção radical de cidadania. A CUT recusa a concepção de formação profissional como simples adestramento ou treinamento ou como mera garantia da competitividade dos sistemas produtivos” (p.27).

Em 1995, em documento produzido que registra as Resoluções da 7ª Plenária, a entidade reafirma esse pressuposto ao criticar os discursos e práticas propostos pelos empregadores, sindicatos patronais ou políticos e algumas categorias de intelectuais que procuram realizar “o ajustamento entre a educação e os interesses empresariais, entre escola e produção” (p.18). O referido Documento critica ainda que “os discursos que prevalecem atualmente, de cunho econômico e tecnicista, se desenvolvem tendo como eixo a busca de maior produtividade, imposta pela intensificação da concorrência internacional, e associam os novos métodos de produção introduzidos pelas novas tecnologias ao acréscimo de ‘inteligência e conhecimento’ no mundo da produção” (p.19).

Ao abordar as vinculações entre o setor produtivo e o escolar, a CUT contesta o interesse do governo pelo ensino teórico fundamental enquanto uma conjugação de interesses entre o mundo capitalista e a “escola clássica”. Ao contestar tais vinculações, critica que, “na perspectiva educacional, a possibilidade que se prenuncia da passagem de uma cultura do trabalho, onde o conhecimento requerido pela planta produtiva estava implícito na ação (sensorial e concreta) para outra, onde é demandada capacidade de lidar com símbolos verbais e numéricos, sinalizaria a necessidade, pelo capital, de trabalhadores melhor formados em educação geral. O mercado pediria um trabalhador polivalente, multi-habilitado, portador de maiores conhecimentos gerais científicos e tecnológicos, isto é, com maior escolaridade” (p.19).

Ainda neste documento, a Central denuncia o discurso dos setores governamentais que propõe resolver o problema do desemprego por meio da educação e do ensino profissional e reafirma a importância deles na formação dos trabalhadores, a fim de que possam enfrentar técnica e politicamente a reconversão produtiva. Argumenta que o ensino profissional tem por objetivo “contribuir para a formação de trabalhadores tecnicamente competentes e politicamente comprometidos com a luta pela transformação da sociedade. Nesse sentido, a educação voltada para o trabalho é, ao mesmo tempo, educação profissional e educação política” (CUT, Resoluções. 7ª Plenária 1995:22). A entidade defende também a superação do antagonismo entre formação geral e formação técnica e a busca por uma educação democrática por meio da organização de uma escola unitária, que abranja a educação infantil, o ensino fundamental e médio e inclua, neste nível de escolaridade, os objetivos de educação profissional:

A formação básica propiciada pela escola regular não exclui a necessidade de oportunidades de uma formação profissional mais específica realizada por

centros públicos ou privados de ensino profissional, por associações sindicais, comunitárias e populares. Por outro lado, sem a garantia da formação de caráter básico, propiciada pela escola pública, gratuita e de qualidade, a formação profissional se tornará mero adestramento (Idem:23).

Nesta linha, a Central propõe a reorganização do ensino técnico no país - seguindo a perspectiva sugerida pela Associação Internacional da Educação (AIE) – por meio da integração do ensino geral secundário e do ensino profissional técnico, para a constituição da educação integral ou politécnica. Mediante uma concepção baseada na politécnia⁶¹, afirma que a formação profissional deve estar integrada ao sistema regular de ensino.

A Central defende ainda a criação de *Centros Públicos de Educação Profissional*, para atender as demandas específicas e permanentes de qualificação de jovens e adultos empregados e desempregados. Na sua visão, esses Centros devem oferecer atividades e cursos de alfabetização e pós-alfabetização de trabalhadores que não concluíram o primeiro grau, além de contemplar as necessidades de cursos de atualização científica, artística e cultural dos trabalhadores. A Plenária reivindica ainda que todos os recursos compulsórios, ou na forma de incentivos fiscais destinados à formação e/ou requalificação profissional, sejam considerados e administrados como fundos públicos, com a participação dos trabalhadores.

De acordo com a Assessora da Secretaria Nacional de Formação da CUT, a formação profissional, antes realizada de forma dispersa e pontual, por iniciativa de alguns sindicatos, assume significativa importância a partir das deliberações do 5º CONCUT, em 1994. Na sua visão, “a formação profissional é encarada como patrimônio social e deve ser colocada sob a responsabilidade do trabalhador, orientada por uma escola pública, gratuita, laica e unitária, e pela resolução da OIT – Organização Internacional do Trabalho, voltada para a gestão tripartite de fundos públicos, agências e programas de formação profissional de alcance municipal, estadual e nacional e internacional” (Domingues, 1999: 38).

No entanto, no final da década de 90, é possível perceber de uma forma mais explícita as mudanças nas diretrizes da Central quanto às concepções de educação escolar e qualificação do trabalhador, sobretudo após a inserção dessa Central no Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador – CONDEFAT.

⁶¹. Em linhas gerais, a noção de Politécnica visa romper a dualidade estrutural do ensino, estabelecendo uma escola unitária, distinta do modelo tradicional pautado em dois ramos diferenciados de educação. A unificação escolar dar-se-ia, portanto, na consideração do desenvolvimento multilateral do indivíduo, na busca de sua formação *omnilateral*. (...) A politécnia é enfocada como síntese entre teoria e prática, entre humanismo e ciência, entre educação e trabalho propriamente ditos (Souza et al, 1999).

Segundo a assessora, o movimento inicial expansivo do PLANFOR⁶² e a relativa facilidade na obtenção de recursos diretamente por todas as instâncias sindicais conformaram uma realidade heterogênea na base cutista, com a implementação de cursos, métodos e parcerias realizadas por sindicatos, CUT's estaduais, Confederações e Federações Nacionais. Tal fato levou à busca de uma articulação organizativa a partir de uma concepção comum aprovada nas Resoluções. Esse fato culminou no estabelecimento de uma política nacional de qualificação:

A redução de aproximadamente 50% nas verbas destinadas ao Planfor/99, e a disposição do Ministério do Trabalho e Emprego em realizar um convênio único com a CUT, acelerou a disposição cutista para a integração de ações e projetos desenvolvidos para a qualificação profissional, e suas relações institucionais. Nasce então o Projeto Nacional de Qualificação Profissional – CUT Brasil, que originou-se de iniciativas e projetos de caráter nacional elaborados pela Secretaria Nacional de Formação, pela Confederação Nacional dos metalúrgicos – CNM, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG; bem como projetos de caráter regional elaborados pelas Escolas Sindicais Norte II (Escola Chico Mendes), Nordeste e Sul (Idem:40).

O *Projeto Nacional de Qualificação Profissional – CUT Brasil* está organizado em sete programas:

- 1) Programa Integração
- 2) Programa Integrar
- 3) Programa Formação Integral
- 4) Programa Nacional de Formação Profissional para Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
- 5) Programa Regional Sul
- 6) Programa Vento Norte
- 7) Programa Regional Nordeste

⁶². Programa Nacional de Qualificação Profissional, organizado em 1995 e implementado a partir de 1996. O Planfor é vinculado ao CODEFAT – Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador – e às Comissões Estaduais e Municipais de Emprego, com mecanismos de financiamento administrado pelo FAT – Fundo de Amparo ao trabalhador. Esse fundo, por sua vez, até 1990, era gerido exclusivamente pelo governo, mas, no início da década de 90, com a criação do CODEFAT, passa a ser administrado por uma gestão tripartite formada por trabalhadores, empresários e Estado, com participação paritária da política a ser implementada, além de normatizar e liberar recursos, e “por decisão do próprio CODEFAT, o gerenciamento é do Ministério de Trabalho” (CUT/CNM, Programa Integrar: s/d). As instituições que representam o governo nesse Conselho são: Ministério do Trabalho, Ministério da Previdência e Assistência Social e Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social. Os trabalhadores são representados pela Central Única dos Trabalhadores, Força Sindical e Confederação Geral dos Trabalhadores. Os representantes do setor empresarial são a Confederação Nacional da Indústria, a Confederação Nacional do Comércio e a Confederação Nacional das Instituições Financeiras.

Tais programas são desenvolvidos pela Secretaria Nacional de Formação em conjunto com Confederações, Federações Nacionais, Sindicatos ou Escolas Sindicais. Embora os programas tenham suas especificidades⁶³, a maioria deles se volta para trabalhadores desempregados, sob risco de desemprego ou candidatos ao primeiro emprego, gestores de ações e projetos de qualificação profissional, assessores sindicais e educadores (Idem, 1999). De uma forma geral, a programação se dedica à formação e à qualificação profissional para trabalhadores, com elevação da escolaridade, aprimoramento de metodologia para o 1º grau e desenvolvimento de metodologia para o 2º grau. Alguns programas prevêem ainda a “formação profissional negociada em empresas em processo de Reestruturação Produtiva”, além de formação de dirigentes para ações tripartites, com elevação de escolaridade de 1º, 2º e 3º graus e ainda cursos voltados para agricultores familiares e assalariados rurais.

Embora as posições da CUT, explícitas nos documentos – inclusive nas Resoluções da 9ª Plenária, realizada em 1999 –, oponham-se aos conceitos de empregabilidade e de competência, presentes nos discursos e práticas do corrente modelo neoliberal, é possível depreender destas posições um paradoxo. Isso porque o conteúdo da plataforma de tais documentos alcança uma estratégia política que deixa à margem a perspectiva classista e anticapitalista, outrora assumida pela Central. Um exemplo é a dimensão instrumental característica dos referidos Programas que compõem o *Projeto Nacional de Qualificação Profissional – CUT Brasil* –, sob responsabilidade da Secretaria Nacional de Formação, com ênfase na formação profissional, na certificação escolar e na elevação do nível de escolaridade para 1º, 2º e 3º graus.

Apesar de a Assessora da referida Secretaria endossar as críticas presentes nas Resoluções da 9ª Plenária da CUT, quanto às “concepções reducionistas de educação implementadas no país, ancoradas no conceito de empregabilidade”, e firmar a orientação pela “luta por uma escola pública, gratuita, laica e unitária”, ela assume, ao meu ver, uma posição duplamente paradoxal: Um primeiro paradoxo diz respeito ao fato de a Central criticar a perspectiva do ideário neoliberal. Isso implica, grosso modo, a redução (ou omissão) da participação do Estado em políticas sociais, como a educação, e a atribuição dessas responsabilidades para outras esferas da sociedade, como o setor empresarial e demais organizações civis. O que configura o paradoxo? O fato de a Central assumir – ainda que parcialmente – uma “fatia” da responsabilidade estatal, de forma paralela ao ensino público

⁶³. Para um detalhamento desses Programas ver: Domingues, 1999.

formal, como é o caso do Programa Integrar desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM)⁶⁴. O outro paradoxo diz respeito à contradição entre a denúncia feita, no plano do discurso, ao perfil de trabalhador desejável pelo setor produtivo para garantir a “empregabilidade”, e as próprias diretrizes dos Programas que buscam, mediante suas ações, a mesma meta então criticada. Este fragmento do histórico do *Programa Integrar* reitera minhas afirmações:

A reestruturação produtiva e a utilização de novas tecnologias, com a conseqüente eliminação de postos de trabalho, têm colocado o movimento sindical frente a um novo desafio: como capacitar os trabalhadores para essa realidade? Elevado grau de instrução, habilidade intelectual e de raciocínio, organização e visão integrada são requisistos fundamentais para os que disputam um emprego, exigências de um mercado de trabalho cada vez mais restrito e excludente. O Programa Integrar – Formação e Qualificação para o Trabalho surgiu para, de um lado, capacitar os trabalhadores empregados para o domínio de novas tecnologias e, de outro, para qualificar os desempregados para sua reinserção no processo produtivo, dotando-os de novos conhecimentos, habilidades e, principalmente de uma visão mais abrangente sobre a realidade (...) a ação junto aos empregados tem como seu principal instrumento a Pesquisa Participativa, que é um processo de levantamento das necessidades dos trabalhadores para acompanhar e interagir na implantação da reestruturação produtiva. A pesquisa é negociada com as empresas e realizada por equipes de sindicalistas dessas fábricas, com suporte técnico da Coordenação de Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É a partir dos resultados da Pesquisa que se dará o processo de negociação dos percursos formativos adequados às necessidades dos trabalhadores dessas unidades produtivas (Programa Integrar, CNM/CUT: 1998. Grifos meus).

Esse texto torna nítida a dimensão instrumental assumida por tal programa de forma negociada com empresas em prol do processo de reestruturação produtiva e em detrimento da opção por uma formação política de caráter estrutural, além de corroborar a perspectiva patronal e estatal sobre a tese da empregabilidade.

⁶⁴. “O Programa vincula a formação profissional e a certificação de primeiro grau. Sua primeira experiência foi no Estado de São Paulo, onde foram implantados inicialmente 12 núcleos, que, no final do ano passado [1997], formaram 342 alunos. Em abril deste ano (1998), já haviam sido implantados 53 núcleos em cinco estados. Além disso encontra-se em negociação a implantação de mais três núcleos em dois outros” (Programa Integrar, CNM/CUT:1998).

Essa posição está ancorada na nova fase da Central⁶⁵ – mencionada no capítulo anterior – balizada pelo trinômio proposição/negociação/participação (Tumolo, 1998), como demonstra o trecho do documento do Plano Nacional de Formação de 1993:

calcada numa estratégia de ação reivindicativa nos anos oitenta, reagindo às políticas econômicas, a CUT firmou-se como principal interlocutora dos trabalhadores e da sociedade em grande medida. Porém, a base desse modelo já não é suficiente para responder aos desafios do movimento sindical brasileiro nesse final de século[...] Portanto, combinar ação reivindicativa com ação propositiva, de elaboração de um projeto para a sociedade na perspectiva de transformações estruturais, apresenta-se hoje como uma necessidade urgente para o movimento sindical cutista... (Apud Tumolo, 1998:126).

Nessa direção, a escolarização e a qualificação profissional assumem especial importância para adequar os trabalhadores aos “novos modos de gestão e produção no trabalho”, conforme afirma a assessora da Secretaria Nacional de Formação sindical da CUT:

A gestão cutista de políticas no campo da Educação profissional, que delineia-se mais claramente na década de noventa, insere-se nas transformações macro-econômicas e no avanço do neoliberalismo no mundo, na introdução de novas tecnologias na base produtiva, na circulação e reprodução do capital, assim como seus impactos na relação capital-trabalho, entendidos principalmente como flexibilização dessas relações, com notáveis perdas para os trabalhadores; com o fenômeno já recorrente de terceirização; a desarticulação das profissões tradicionais; a crise de representatividade nos locais de trabalho. Ao lado disso, e somadas aos alarmantes índices de desemprego causados pelas opções político-econômicas dos últimos governos brasileiros, as novas exigências educacionais colocadas para os trabalhadores, com ênfase na elevação da escolaridade e formação profissional adequadas aos novos modos de gestão e produção no trabalho colocam novos desafios para o sindicalismo cutista (Domingues, 1999:38).

Essas proposições das centrais sindicais estão em consonância com as orientações formuladas por outras esferas do *Estado Amplo*, conforme demonstro na seção seguinte.

⁶⁵. Sem a pretensão de discutir neste trabalho as divergências internas no interior da Central, é preciso ressaltar que as críticas às posturas registradas nos documentos investigados não traduz uma diretriz homogênea da entidade. Ao contrário, no seu interior, há práticas e discursos de correntes político-ideológicas que vão no sentido diametralmente oposto ao que foi registrado. No entanto, o que expus foi uma lógica presente em expressivos documentos oficiais produzidos pela Central em meados dos anos 90.

4.2. Eixos para um projeto educacional no atual contexto: o discurso e as proposições do setor governamental e empresarial

Em 1990, foi realizada em Jomtiem, na Tailândia, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*⁶⁶. Tal Conferência contou com a participação das seguintes instituições: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância); PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo BIRD (Banco Internacional de Desenvolvimento e Reconstrução – Banco Mundial).

Durante o referido evento, foi elaborada a *Declaração Mundial sobre Educação – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, assinada por 155 governos do mundo inteiro. No preâmbulo da Declaração, após exposição da drástica situação do índice de analfabetismo em nível mundial, é assegurado que a “educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (Brasil, 1994:70). É reiterado ainda que a educação (...) “é de importância fundamental para o progresso pessoal e social” e que “o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento”(Idem).

Em relação à educação básica, definiu-se como prioritárias a “Educação Primária” e a sua “universalização”. Os objetivos que traduzem as estratégias acordadas na Declaração foram:

- *Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* – compreende os instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) e os conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores, atitudes) necessários para que os seres humanos possam

⁶⁶. A partir de 1990, o Foro Consultivo desta Conferência realizou três reuniões globais para avaliar a “marcha da Educação para Todos” em 1991 (Paris), 1993 (Nov Delhi), e 1996 (Amman). De acordo com a Coordenadora da Área de Inovações Educativas da UNESCO, cada uma destas grandes reuniões foi precedida de reuniões regionais e subregionais de avaliação e de “mesas redondas” sobre a Educação para Todos a nível nacional, na África, Ásia, América Latina e Caribe. Entre 1993 e 1995, o UNICEF e o IPE/UNESCO organizaram seminários regionais e subregionais com a presença de políticos, a fim de estabelecer metas para a marcha da “Educação para Todos”, nas seguintes regiões: Ouagadougou, Burkina Faso (Abril 1993), para os países ao sul do Sahara, na África; Kampala, Uganda (Setembro 1993) para os países da África Meridional e Oriental; Amman, Jordânia (Outubro 1994) para os países Árabes; Yangoon, Myanmar (Março 1995) para o Sudeste

sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo (...);

- *Universalizar o acesso à educação e promover a equidade* – para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem;
- *Concentrar atenção na aprendizagem* – a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente em matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para obtenção do diploma (...);
- *Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica* – define que: a aprendizagem começa com o nascimento; o principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental; todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais.
- *Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem* – assistência em nutrição, cuidados médicos e apoio físico e emocional;
- *Fortalecer as alianças* – entre os órgãos educacionais e demais órgãos do governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, o setor privado, as comunidades locais, os grupos religiosos, e as famílias;
- *Desenvolver uma política contextualizada de apoio* – garantir um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica;
- *Mobilizar recursos* – tanto os atuais quanto os novos recursos financeiros e humanos, públicos e privados ou voluntários; *Fortalecer a solidariedade internacional* – a promoção de relações justas e equitativas para corrigir as disparidades econômicas entre as nações, priorizando o apoio aos países menos

desenvolvidos e eliminando os conflitos para garantir um clima de paz (Brasil:1994).

A Coordenadora da Área de Gestão de Inovações Educativas da UNESCO, embora faça uma avaliação positiva das repercussões do movimento de *Educação para Todos*⁶⁷, admite que:

aunque quizás previsiblemente, las "lecturas" de la EpT [Educação para Todos] que han tendido a primar y a traducirse en políticas y medidas concretas se han apegado más a la tradición de la *conservación* y el *mejoramiento* que al desafío del *replanteamiento* y la *transformación*. Llegado el momento de la ejecución y, crecientemente, frente a la urgencia de los plazos y la presión nacional e internacional por mostrar resultados dentro de los parámetros acordados, la *Educación para Todos* fue inclinándose por los enfoques minimalistas, el corto plazo, la solución fácil y rápida, el triunfo de la cantidad por sobre la calidad. La "*visión ampliada*" de la educación básica y sus ambiciosas metas de una educación de calidad para todos, en muchos sentidos, ha venido "*encogiéndose*" (Torres, 1999:12).

Não obstante tal posição, há uma distância entre o pretendido e o realizado como é possível deprender da síntese elaborada pela referida Coordenadora:

Quadro 2

| "EDUCACIÓN PARA TODOS" | |
|--|--|
| PROPUESTA | RESPUESTA |
| 1. Educación para <i>todos</i> | Educación para los <i>niños y niñas</i> |
| 2. Educación <i>básica</i> | Educación <i>escolar (primaria)</i> |
| 3. Universalizar la educación <i>básica</i> | Universalizar el <i>acceso</i> a la educación <i>primaria</i> |
| 4. Necesidades <i>básicas</i> de aprendizaje | Necesidades <i>mínimas</i> de aprendizaje |
| 5. Concentrar la atención en el <i>aprendizaje</i> | Mejorar y evaluar el <i>rendimiento escolar</i> |
| 6. Ampliar la <i>visión</i> de la educación <i>básica</i> | Ampliar el <i>tiempo</i> (número de años) de la <i>escolaridad obligatoria</i> |
| 7. Educación básica como <i>cimiento de aprendizajes posteriores</i> | Educación básica como <i>un fin en sí misma</i> |

⁶⁷. la matrícula escolar en los países en desarrollo creció en 50 millones de alumnos (de 496 millones a 545 millones) y el ritmo de crecimiento de la matrícula fue dos veces mayor que en la década de los 80. Las regiones que más incrementaron la matrícula fueron Asia del Sur y Africa Sub-Sahariana (33 millones), seguidas de los países árabes (5 millones), América Latina y el Caribe (6 millones) y Asia Oriental (5 millones). Se estimaba que el número de niños al margen de la escuela había bajado de 128 millones (1990) a 109 millones (1995). para 1995, se estimaba un total de 872 millones de personas analfabetas mayores de 15 años en el conjunto de países en desarrollo, 4 millones más que las estimadas para 1990, y 3 millones de las cuales estaban ubicados en Africa Sub-Sahariana y los estados Arabes. Al mismo tiempo, la matrícula escolar continuó descendiendo o empezó a descender en varios países en desarrollo, tales como Angola, Camerún, Guinea Ecuatorial, Madagascar, Ruanda y Uganda, en Africa; Corea, Irak, y Tailandia, en Asia; y Ecuador, Jamaica y Uruguay, en América Latina y el Caribe. En el caso de Corea y Tailandia el informe del Foro Consultivo asumía que el descenso en la matrícula podía deberse al descenso de la población en edad escolar así como a la normalización gradual de la edad de los alumnos al ingresar al sistema. (Lo mismo podría ser válido quizás para el caso de Uruguay).

| | |
|--|---|
| 8. Mejorar las <i>condiciones de aprendizaje</i> | Mejorar las <i>condiciones internas de la institución escolar</i> |
| 9. <i>Todos los países</i> | Los <i>países en desarrollo</i> |
| 10. Responsabilidad de los <i>países</i> (organismos gubernamentales y no-gubernamentales) y la <i>comunidad internacional</i> | Responsabilidad de los <i>países</i> |

Ainda de acordo com Torres, a própria lista de 18 indicadores elaborados para avaliar uma década de *Educación para Todos* (EpT) revela que:

- predominam os indicadores educativos/escolares convencionais de caráter quantitativo em detrimento dos de caráter qualitativo, com ênfase sobre o acesso à matrícula na escola primária;
- Os indicadores se referem exclusivamente ao setor educativo, de maneira isolada, enquanto que a EpT insiste na necessidade de um enfoque inter-setorial de políticas de apoio (saúde, nutrição, emprego etc.) a fim de melhorar o ambiente de aprendizagem das crianças em idade escolar, de suas famílias e da população em geral;
- O período de mensuração dos diversos indicadores (tais como a evasão e a própria aprendizagem) abarca fundamentalmente os quatro primeiros anos da escola primária - a noção *Educación básica* adotada pela EpT não se limitava ao sistema escolar nem a um determinado número de anos de estudo, mas sugeria, para a população infantil, um período de, ao menos, 8 a 9 anos de educação sistemática;
- Os indicadores referidos para a educação de jovens e adultos continuam centrados numa alfabetização no sentido tradicional de “saber ler e escrever” e não no sentido amplo de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem;
- A qualidade do trabalho docente é medida por indicadores centrados no aspecto da certificação;

Algumas Organizações Não-Governamentais da América Latina, reunidas em Santo Domingo, em fevereiro de 2000, também fazem severas críticas à década de Educação para Todos. Tais críticas se baseiam, dentre outros, nos seguintes aspectos:

- Não se pode pensar numa democracia educacional sem que se tenha, antes, uma democracia social em que todos os cidadãos desfrutem de uma vida digna;
- O compromisso de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos deve ser urgentemente estabelecido como responsabilidade do Estado. Nesta década [90], a educação tem sido tratada como serviço ao consumidor, ou como benevolência de

pessoas ou instituições assistenciais. Em ambos os casos, isso significa negar a educação como um direito de todos os cidadãos.

- Descontinuidade em políticas educacionais: quando a sociedade civil assume a condição de agente qualificado de demanda educativa, torna-se possível uma política educacional de Estado coerente e inclusiva, com equidade na qualidade, e cuja gestão não esteja sujeita aos ritmos e vaivéns das mudanças de governo.
- Deve-se questionar o modelo educacional que dá prioridade à formação de recursos humanos para servir ao sistema econômico vigente, sem considerar a formação integral do ser humano.
- A visão ampliada da educação oferecida por Jomtien sofreu uma retração. Entendeu-se "básica" como mínima, e não como base para um desenvolvimento humano permanente. Analogamente, "para todos" foi entendido somente como sendo para crianças de 7 a 14 anos, deixando de fora as crianças de 0 a 6 anos bem como os jovens e adultos, ambos priorizados pelas metas de Jomtien (Educación para todos en las Américas, 2000).

No início da década de 90, o Brasil participou também da Declaração de Nova Delhi juntamente com os outros sete países mais populosos do mundo (Indonésia, China, Bangladesh, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia).

A Declaração, assinada por chefes de Estado em 1993, busca reiterar o compromisso firmado e as metas definidas durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990, em Jomtien. No discurso dos chefes de Estado dos países signatários da Declaração, também está presente a perspectiva que concebe a educação como base fundamental para a conquista da mobilidade social e viabilidade do desenvolvimento econômico “dos países em desenvolvimento”, por meio da aquisição individual de renda. O discurso afirma que:

As aspirações e metas de desenvolvimento de nossos países serão atendidas somente através da garantia de educação para todos os nossos povos (...) os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes – combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente (...) (Brasil, 1993:123).

Dessa Conferência, resultou o Plano Decenal de Educação dos países participantes – dentre eles, o do Brasil –, a partir do compromisso assumido no evento. O Plano Decenal de Educação brasileiro, foi elaborado para ser implementado durante o período de 1993/2003. Foi publicado em Maio de 1994 e, de acordo com o então Ministro da Educação e do Desporto, Murílio Hingel, a meta do Plano é a universalização do ensino fundamental com qualidade,

pois, “foi concebido e elaborado para ser um instrumento-guia na luta pela recuperação da educação básica do País” (1994:02).

O Plano Decenal de Educação, ao reconhecer a importância da educação básica para a “formação do cidadão” e para a retomada do desenvolvimento nacional, propõe um conjunto de diretrizes de política para fundamentar a operacionalização dos correspondentes planos estaduais e municipais. Em linhas gerais, o Plano propõe como medidas e instrumentos de implementação: a consolidação de alianças e parcerias; a eficiência e equalização no financiamento; o desenvolvimento da cooperação e intercâmbio internacional e a intensificação das ações governamentais em curso (Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA; Projeto Nordeste de Educação; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas; Programa de Apoio a Inovações pedagógicas e Educacionais; Desenvolvimento da Leitura e da Escrita; Expansão e Melhoria da Educação Infantil; Sistema Nacional de Educação à Distância; Programa de Integração da Universidade com a Educação Fundamental; Descentralização de Assistência ao Estudante; Eficiência, Equalização e Agilização do Sistema de Financiamento).

É possível perceber que a premissa básica e sustentadora do Plano Decenal de Educação (assim como a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Nova Delhi) é que a educação é concebida como um elemento básico de desenvolvimento econômico e deve atingir um novo padrão de eficácia para garantir a “equidade social”⁶⁸:

Para que o País volte a se desenvolver, impõe-se um profundo ajustamento econômico e financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional. Para tanto, serão necessárias profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa redistribuição de renda e de riqueza. Tal processo gerará mudanças na composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, o que requer alterações correspondentes nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas. Serão necessários novos critérios de planejamento educativo e de relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para vários segmentos da população (Brasil, 1994:21).

⁶⁸. “(...) a medida que, cada vez más, la economía en estos países se basa en la información y se orienta al mercado mundial, se requieren competencias cada vez más sofisticadas de alfabetización y cálculo en el lugar de trabajo y en la comunidad, elevándose de este modo el nivel de las necesidades básicas de aprendizaje” (Torres, 1999:13)

Reiterando a perspectiva da centralidade da escolarização como via do desenvolvimento econômico, o primeiro objetivo estabelecido no Plano Decenal de Educação é “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho” (Idem, *ibidem*). No plano político, requer-se da educação também “valores e padrões de conduta (...) exigindo processos e modos de relacionamento capazes de formar o cidadão para o pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade e solução pacífica de conflitos” (Idem).

É possível, pois, a partir desses excertos dos documentos em evidência, depreender que a centralidade atribuída à educação básica pelos governos e pelos organismos internacionais denotam uma aproximação estreita dela com a competitividade dos mercados sob influência do modelo econômico em curso: o neoliberalismo. As proposições e objetivos da educação básica conjugam uma dimensão objetiva e subjetiva numa relação mútua entre desenvolvimento econômico e exercício da cidadania.

A elaboração, por cada País, de um plano de ação política voltado para o estabelecimento de vínculo entre educação, conhecimento e desenvolvimento também fora previsto no documento *Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade*⁶⁹, elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e pelo Escritório Regional de Educação da Unesco para América Latina (OREALC). Partindo do pressuposto que o avanço do desenvolvimento é comprometido por disfunções no eixo educação-conhecimento, a proposta da CEPAL enfatiza, especialmente, a formação de recursos humanos e o estabelecimento de incentivos e mecanismos que facilitem o acesso e a geração de novos conhecimentos. Ao lado disso, destaca ainda o fortalecimento da base empresarial e a abertura para a economia internacional.

O Documento em questão integra e sistematiza algumas conclusões sobre as possibilidades de desenvolvimento dos países latino-americanos e situa a educação como o fundamento básico para a “transformação produtiva com equidade”. Uma das justificativas dessa proposta para a América Latina e Caribe é que nos países desenvolvidos há o pleno reconhecimento do caráter central da educação e da produção de conhecimento no processo de desenvolvimento, para a difusão de valores, dimensão ética e comportamentos próprios da

⁶⁹. O documento foi produzido em 1992, mas a publicação utilizada neste estudo é a versão traduzida para o Português de 1995, por meio de uma co-edição realizada por IPEA, CEPAL e INEP.

“moderna cidadania” como também para a geração de habilidades indispensáveis para a competitividade internacional. Nessa ótica, afirma-se que é preciso conceber e desenvolver na América Latina e Caribe uma “estratégia que conduza a mudanças efetivas nos setores educacional, científico-tecnológico e de capacitação, visando à construção da cidadania vinculada tanto à democracia quanto à competitividade internacional” (CEPAL/UNESCO, 1995:9).

Ainda de acordo com o referido documento, tal estratégia tem por base os objetivos de cidadania e competitividade e inspira-se em diretrizes políticas de equidade e desempenho, e instrumentalmente, essa estratégia se realizaria pela reforma institucional, a descentralização e a integração nacional. Os fundamentos dessa “estratégia” estão baseados na crença que “no passado, perseguiu-se o objetivo estratégico da *cidadania*, sob a diretriz política da *igualdade* e tendo a *integração nacional* como a motivação do esquema institucional” (Idem). No entanto, de acordo com a visão dos propulsores dessa proposta, a constatação de que tais parâmetros têm sido insuficientes levou a inclusão de um novo objetivo “o da *competitividade* – de uma diretriz política adicional –, o do *desempenho* e o da *descentralização* enquanto componente do esquema institucional. Como orientação da *estratégia*, três direções principais são colocadas:

- Do ponto de vista político: considerar as atividades de produção e difusão do conhecimento tarefas estratégicas, as quais requerem o mais amplo consenso possível entre os atores sociais e um compromisso financeiro estável que permita o seu desenvolvimento;
- Quanto aos conteúdos: o enfoque principal centra-se nos resultados da educação, da capacitação e da ciência e tecnologia, bem como em sua articulação com as necessidades de desempenho de pessoas, empresas e instituições nas diferentes áreas de ação do macrossistema social;
- Campo institucional: romper o isolamento tanto das unidades educacionais como das unidades voltadas para a produção e transmissão de conhecimento, proporcionando autonomia para decidir e a correspondente responsabilidade pelos resultados.

As propostas de políticas para o desenvolvimento da *estratégia*, envolvem sete vertentes:

superação do relativo isolamento dos sistemas educacionais, de capacitação e científico-tecnológico, expondo-os à demandas sociais (...) assegurar

acesso universal aos códigos da modernidade⁷⁰ e fazê-lo de maneira criativa. São de natureza instrumental as quatro últimas vertentes: responsabilidade na gestão institucional; profissionalização e protagonismo dos educadores; compromisso financeiro da sociedade com a educação, a capacitação e o desenvolvimento científico-tecnológico; cooperação regional e internacional (CEPAL/UNESCO, 1995:11).

No âmbito nacional, a década de 90 foi fecunda no volume de propostas que se fundamentam no vínculo entre educação e desenvolvimento. Em consonância com as diretrizes propostas nesses documentos dos organismos internacionais, as proposições de políticas públicas voltadas para a esfera escolar fundamentam-se, sobretudo, na perspectiva que associa a elevação da escolarização como à garantia de mobilidade social pela elevação da renda e uma maior qualificação profissional como requisito de garantia da competitividade nos sistemas produtivos da economia globalizada.

Um exemplo é o *Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP)* institucionalizado pelo governo Collor em 1990. Tal Programa visa uma reestruturação no setor produtivo como forma de conduzir o país aos propalados patamares de desenvolvimento e competitividade exigidos pelo processo de globalização e modernização da economia. Ele propõe “*redução da participação do Estado na atividade produtiva, um amplo processo de desregulamentação da economia e também a busca de uma maior eficiência do aparelho governamental*. Sua tese considera ainda que a modernização da indústria requer a “*adoção de novos métodos de gerenciamento da produção*⁷¹ e de gestão tecnológica na empresa, bem como depende da capacidade de incorporação de novas tecnologias de produto e de processo na atividade produtiva” (PBQP, 1990).

O Programa indicava ainda a melhoria da Capacitação de Recursos Humanos via educação escolar, afirmando a necessidade de haver programas e disciplinas sobre qualidade e produtividade nos sistemas formal e informal de ensino. Acredita-se que, após a abertura comercial realizada no Governo Collor, a competitividade entre o produto interno e externo foi acirrada, o que exigiu um processo de modernização do setor produtivo e, conseqüentemente, uma maior qualificação do trabalhador por meio da educação escolar.

⁷⁰. “Entende-se por ‘código de modernidade’ o conjunto de conhecimentos e habilidades necessários à participação na vida pública e ao desenvolvimento produtivo do indivíduo na sociedade moderna” (CEPAL/UNESCO, 1995:11).

⁷¹. A adoção desses novos métodos de gerenciamento traduz-se principalmente na implantação dos Programas de Qualidade Total no setor produtivo. Evidentemente, essa estratégia gerencial não se limita apenas ao setor produtivo, mas ocupa um lugar privilegiado no campo educacional, pois acredita-se que esse novo paradigma

A recorrência à escola como aliada no processo de reestruturação produtiva é justificada pela idéia que as habilidades exigidas do trabalhador durante período Fordista são completamente diferentes das exigidas pelo novo contexto globalizado. Dentre uma lista exaustiva de habilidades sugeridas pelas empresas para a escola desenvolver, destaco as seguintes: capacidade de leitura e compreensão de textos, formulários, painéis eletrônicos etc.; capacidade de redigir comunicados, documentos e relatórios; capacidade de falar e de se comunicar com seus superiores, colegas e subordinados; capacidade para trabalhar em computação, interpretar números, fazer medições etc.; habilidade para entender, organizar e analisar problemas quantitativos; capacidade de identificar e definir problemas, formular alternativas e avaliar resultados; criatividade, iniciativa, uso da intuição e do raciocínio lógico; auto estima, motivação e capacidade de assumir responsabilidades; capacidade de negociar e contra-argumentar, espírito de colaboração⁷².

Em 1995, o Ministério do Trabalho cria o Programa *Educação profissional: Um projeto para o desenvolvimento sustentado* e propõe a ampliação de acesso e complementação da escola básica e a institucionalização de programas de educação continuada. O documento preconiza ainda a articulação entre as administrações estaduais e municipais da Educação e as instituições de formação profissional e sugere também a participação de sindicatos de trabalhadores e associações patronais, a fim que seja providenciado atendimento de jovens e adultos trabalhadores que demandam educação básica.

Nessa direção, também o Instituto de Estudos de Desenvolvimento Industrial (IEDI), produziu um documento intitulado *A Nova Relação entre Competitividade e Educação: Estratégias Empresariais*, o qual aborda exclusivamente o problema da defasagem educacional dos trabalhadores brasileiros. O documento ressalta que os mecanismos de seleção da mão-de-obra tendem a valorizar o raciocínio lógico, a capacidade de decisão e de resolução de problemas, a cooperação e a capacidade de aprender do trabalhador. Como esses atributos são adquiridos através dos conteúdos de educação básica, o texto ressalta o papel fundamental dos investimentos nessa área.

Tal perspectiva de análise é reiterada por Silva Filho, coordenador de projetos na área educacional do Instituto Herbert Levy (IHL). Segundo ele, para se integrar no contexto da época atual e exercer eficazmente um papel na área econômica, “o indivíduo tem que no

gerencial poderá combater a improdutividade no interior da escola e garantir a melhoria da qualidade do ensino. A esse respeito ver, Campos (1992), Ramos (1992), Freitas (1992), Xavier (1992).

⁷². Cf. *Educação para a competitividade*. PNUD/BNDS, 1994.

mínimo saber ler, interpretar a realidade, expressar-se adequadamente, lidar com conceitos científicos e matemáticos abstratos, trabalhar em grupos na resolução de problemas relativamente complexos, entender e usufruir das potencialidades tecnológicas do mundo que nos cerca. E, principalmente, precisa aprender a aprender, condição indispensável para poder alcançar as mudanças e avanços cada vez mais rápidos que caracterizam o ritmo da sociedade moderna” (1996:88).

Entre os objetivos do referido instituto, estão os de apoiar e gerenciar projetos nas áreas de meio ambiente e educação e atuar junto ao *Comitê de Educação da Comissão Empresarial de Competitividade* (CEC). Esse instituto foi criado durante o governo Collor através de decreto presidencial e é constituído por cerca de 210 empresários que representam todos os segmentos do setor produtivo e todos os estados do Brasil. Na concepção de seu coordenador, a primeira tarefa do instituto “foi colocar para o comitê a importância do ensino fundamental, enfatizando que aí estava o gargalo do sistema educacional brasileiro” (Idem:87). Ressalta ainda que “nenhum país se arrisca a entrar em competição por mercados internacionais sem haver antes estabelecido um sistema educacional onde a maioria da população tenha atingido um mínimo de 8 a 10 séries de ensino de boa qualidade” (Idem, ibidem).

O Coordenador do IHL ressalta que não é intenção ou “missão” do Instituto substituir as ações do Governo para o ensino público. Segundo ele, diante do universo de vinte e nove milhões de crianças de 7 a 14 anos, a intervenção dos empresários será sempre limitada, pois, embora existam centenas e centenas de empresas que se dedicam a atuar no ensino fundamental, não chega a duzentos mil o número de crianças atendidas. No entanto, assegura que a participação direta do empresário no trato das questões da educação e da escola é importante por três razões: porque familiariza o empresário com essas questões; porque no estado atual da educação brasileira é útil complementar a ação do governo; e porque é a empresa que mais ganha quando a comunidade onde se insere melhora seu padrão educacional. Nessa linha de raciocínio, o coordenador sugere que “além da participação direta, o empresário pode atuar localmente, participando da gestão da escola, e, através das confederações, que têm acesso ao poder, propor e cobrar políticas educacionais” (Idem, ibidem).

Para a viabilização dessa participação, o IHL propõe que os empresários conheçam o tema “Ensino Fundamental” e, com esse objetivo, elaborou, juntamente com a Fundação Bradesco, o trabalho *Ensino Fundamental e Competitividade Empresarial – uma proposta para ação do governo*. Este documento, conta com fundamentalmente dois momentos: no

primeiro apresenta dados quantitativos que abordam aspectos relativos à eficiência (ou ineficiência), qualidade e financiamento do ensino de 1º grau. Quanto à ineficiência do ensino, afirma que dos 43% que se formam, levam em média 12 anos, desses, apenas 3% se formam em 8 anos, assim, o sistema consome mais de 20 matrículas para um graduado. Os 57% que não se formam ficam de 6 a 7 anos na escola e dela evadem após 3 ou 4 repetências. Sobre qualidade do ensino, é mencionado o Sistema de Avaliação do Ensino Básico do MEC, realizado em 1990, no qual os dados acusam que os alunos aprendem, em média, 48,1% do que deveriam aprender e que a maior média foi alcançada em Santa Catarina que apresenta um escore de 53,4% de aprendizado. No que se refere ao financiamento, o IHL indica alguns estudos que garantem a possibilidade de serem destinados cerca de US\$ 300 por aluno/ano. No entanto, devido ao fato de a União não destinar os 50% a que é obrigada constitucionalmente, desses 300, apenas 100, em média (devido a desproporção na distribuição) chegam à sala de aula. Diante desses dados, o Instituto assegura que a malversação dos recursos é o principal problema do financiamento da educação, e que, é necessário, pois, corrigir as distorções com a melhoria da gestão das verbas.

No segundo momento, o documento apresenta as estratégias para mudanças da realidade exposta, o que, em linhas gerais, compreende a implantação de instrumentos que assegurem o padrão mínimo de recursos para a escola e mecanismos para a viabilização do sistema nacional de avaliação das escolas. Ao se reportar à importância da avaliação escolar, o documento faz uma comparação mecânica e linear entre o produto do mundo dos negócios e os sujeitos da aprendizagem:

No mundo dos negócios, cada vez que um produto fica pronto, toda empresa séria verifica se aquele produto corresponde às especificações que deve ter para ser entregue aos consumidores. Controlar a qualidade de tudo que é produzido é uma atividade de rotina. É natural que em algo tão importante quanto à educação, os empresários esperem que o governo proceda da mesma forma, ou seja: que antes de entregar os alunos à sociedade, verifique se aprenderam o que precisam saber, de acordo com as especificações estabelecidas pelo governo para cada nível de ensino. Trata-se da mesma idéia de controle da qualidade (Instituto Herbert Levy, 1992:47).

Esse discurso corrobora as afirmações de Gentili (1996), ao observar que o neoliberalismo formula um conceito específico de *qualidade* “decorrente das práticas empresariais e transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser *julgados* seus resultados) como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno

escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível” (p.25).

O referido documento, após ser entregue ao Presidente da República e ao Ministro da Educação, foi debatido durante o seminário *Educação Fundamental e Competitividade Empresarial*, realizado em Agosto de 1992, no Rio de Janeiro, convocado pelo então Secretário Nacional de Educação Básica do MEC. A partir desse seminário, foi elaborado um outro documento, no qual seus signatários (profissionais do SENAI e do SENAC, presidente do CONSED - Conselho dos Secretários Estaduais de Educação – e da UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Integrantes da CUT - Central Única dos Trabalhadores) fazem detalhadas recomendações à Secretaria de Educação Básica – baseadas na proposta do IHL, mencionada anteriormente. Tais recomendações giram sobretudo em torno do financiamento e gerenciamento do ensino fundamental, da formação profissional e remuneração do professor e dos novos mecanismos de avaliação dos sistemas de ensino.

Ainda no âmbito empresarial, o exame de alguns documentos elaborados pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), indica também a ênfase atribuída à escola básica como requisito fundamental para o desenvolvimento econômico ao afirmar: “(...) a contribuição de pessoas com sólida educação básica e boa formação profissional assume, portanto, papel central na economia, constituindo-se em fator fundamental da riqueza das nações” (CNI, 1996a:05).

Em conformidade com essa crença, a Confederação consolidou em seus espaços oficiais debates seguidos de proposições do segmento empresarial para a escola básica. Em um estudo intitulado *Custo Brasil*, produzido em 1996, a Confederação apresenta as bases do pensamento empresarial para “elevar [a] capacidade de enfrentar a concorrência internacional”. A ausência de resoluções para os problemas da educação e da saúde, aparece no discurso da entidade como um dos obstáculos ao crescimento econômico e, na sua visão, esse fato decorre da falta de uma ação de suporte do governo para o setor privado: “A insuficiência e precariedade da atuação do governo nessas áreas redundam em um investimento em capital humano abaixo do requerido pelas empresas, que se vêem obrigadas a destinar recursos para capacitar sua força de trabalho e para garantir assistência médica adequada” (1996a:26).

Na sua concepção, um dos principais problemas atinentes à educação escolar é a má administração dos recursos destinados ao ensino:

No Brasil gasta-se pouco, com o ensino básico, e mal com a educação como um todo. Prioridades equivocadas, desperdícios na arrecadação e repasse inadequado de recursos agravam este quadro de escassez. Estima-se que apenas 50% do montante investido no ensino básico chegue efetivamente à escola e, não necessariamente, à sala de aula. Em consequência, temos uma força de trabalho em que há ainda forte presença de analfabetismo e com nível médio de escolaridade bem inferior ao que seria esperado, dado o nível de renda per capita da economia brasileira (...) o fenômeno da repetência nas primeira e segunda séries do 1º grau faz com que o Brasil “jogue fora”, todo ano, cerca de US\$ 2,5 bilhões (Idem:26-27).

Sob esse argumento, continua o texto,

a qualidade da educação no Brasil é hoje um dos mais sérios obstáculos ao seu desenvolvimento e à formação de uma economia eficiente e com capacidade de elevar o padrão de vida de sua população. Para os empresários industriais, as novas tecnologias de produção e de gerência e a organização industrial impõem novas exigências à formação de recursos humanos, com ênfase absoluta no fortalecimento do ensino básico fundamental para a progressiva substituição dos trabalhos repetitivos por processos de produção mais interativos. O sistema educacional brasileiro não está atendendo a estas exigências (...) as empresas modernas têm devotado recursos significativos para suprir estas carências, que acabam por representar uma parcela expressiva de seus custos (Idem, ibidem).

Em um outro documento também elaborado em 1996, *Custo Brasil: Agenda no Congresso Nacional*, além de serem sistematizadas as diretrizes do pensamento empresarial referentes ao processo de modernização das empresas, mediante novas perspectivas das relações de trabalho e suas propostas para a flexibilização da legislação trabalhista, são sugeridas também as seguintes linhas de ação para a educação escolar: Universalização do ensino fundamental e elevação do padrão da educação básica formal; Valorização da atividade de ensino e treinamento; Reforço do SENAI, enquanto opção vocacional dos estudantes que completam seu período educacional; e criação de programas especiais de reciclagem e de educação de adultos para a população analfabeta ou com níveis mínimos de escolaridade.

No entanto, é no documento *Competitividade: Proposta dos Empresários para a Melhoria da Qualidade da Educação*⁷³ (1996c) que as proposições do setor empresarial, por

⁷³. A elaboração desse Documento obedeceu às seguintes etapas: coleta de propostas junto a empresários, tomando como “ponto de partida” o documento *Questões críticas da Educação brasileira* (MCT/PACTI e MICT/PBQP, 1995) e um questionário elaborado para sistematizar as contribuições; sistematização das propostas recebidas e elaboradas de um ‘caderno de trabalho’, utilizado no workshop empresarial ocorrido no dia 20 de maio de 1996, em São Paulo, no qual foram debatidas e consolidadas as propostas dos empresários; envio de “documento preliminar” aos empresários participantes e às Federações Estaduais de Indústrias e algumas associações empresariais setoriais para receber aperfeiçoamentos; elaboração de uma “segunda

meio da Confederação que os representa, se consolidam e assumem maior poder para uma intervenção mais concreta.

Partindo do pressuposto que a deficiência do desempenho escolar afeta significativamente a competitividade da economia nacional, porque o conhecimento é o elemento diferenciador na competição mundial, os empresários propõem como macroprioridades para a superação da crise educacional brasileira:

- A educação básica, como foco principal das estratégias de melhoria da qualidade da educação;
- A valorização do professor, por meio da melhoria da sua formação e da sua remuneração;
- A implantação da gestão da qualidade nas escolas, fortalecendo os sistemas de avaliação em todos os níveis e modalidades da ação educativa;
- A ampliação de oportunidades e o aperfeiçoamento da educação e da requalificação profissionais, para acompanhar as mudanças tecnológicas e assegurar o desenvolvimento econômico e social;
- A contribuição efetiva da universidade na formação do magistério para a educação básica e no desenvolvimento da competitividade industrial.

A partir dessas “macroprioridades”, o documento sistematiza suas propostas detalhadamente e dirige-se aos diferentes segmentos propondo ações destinadas à Educação Básica, à Educação Profissional, ao Ensino Superior, à Capacitação e Requalificação de Adultos e à Gestão e Tecnologia. Para cada nível supracitado, há especificações que dizem respeito ao “Âmbito Estrutural”, dirigidas aos Governos Federal, Estaduais e Municipais; ao “Âmbito Setorial”, envolvendo a cooperação e a parceria entre empresas, entidades empresariais, instituições de ensino públicas e privadas e órgãos de governo; e ao “Âmbito de cada empresa”.

Esses documentos elaborados pela instituição são reveladores do pragmatismo embutido no vínculo da educação com o mercado de trabalho, manifesto pelo consenso de que a adoção de novas tecnologias e as inovações organizacionais requerem exigências de novas competências para o trabalho, as quais poderão ser garantidas via formação escolar. Como se pode perceber, na concepção e proposição da Confederação, há um vínculo estreito e imediato

versão” do documento, submetida à apreciação da diretoria da CNI; Redação do documento final *Competitividade: Propostas dos Empresários para a Melhoria da Qualidade da Educação*, entregue ao governo federal e divulgado para a comunidade empresarial e para toda a sociedade.

entre escolarização/qualificação profissional e competitividade/desenvolvimento, sedimentado pelo binômio “Economia e Educação”.

Embora haja uma acentuada ênfase na educação enquanto propulsora do desenvolvimento econômico, durante a década de 90, sistematizada pelos diversos segmentos sociais, a base ideológica que sustenta esse axioma foi gestada na primeira metade do século XX. O discurso do então presidente da Confederação Nacional da Indústria, Euvaldo Lodi, em 1950, exemplifica essa afirmação:

A educação é, ao mesmo tempo, um investimento e um consumo; no primeiro sentido, a capacitação dos homens é uma das pedras angulares do desenvolvimento econômico; no segundo, é um dos elementos importantes do bem-estar, indispensável para a fruição plena da vida, e, assim, é o resultado, um fruto do progresso (Apud Rodrigues, 1998:72).

No entanto, na visão de Lodi, este importante “elemento do bem-estar” não poderia ser extensivo a todos, pois, “nas condições atuais da economia brasileira, é uma utopia, uma utopia nefasta, imaginar que todos possam ter a educação básica necessária” (Idem). Para os incluídos que se beneficiam com o “fruto do progresso” em tempos de industrialização, o presidente da CNI sugere uma diretriz filosófica e didática de adequação da educação escolar à atividade econômica:

No ensino básico faz-se preliminarmente, indispensável uma revisão de sua tábua de valores, de sorte a ajustá-la às necessidades de uma sociedade que se industrializa e deve industrializar-se, que se torna cada vez mais urbana (...) isso significa elaborar um currículo em que o imaturo adquira a consciência vital da importância da atividade produtiva, isto é, da criação de utilidades, ou seja, do alcance e dignidade do trabalho e qualquer de suas formas, materiais ou espirituais, e assim, dos hábitos, atitudes e preferências que esse valor implica (...) Relaciona-se com esse aspecto o objetivo por demais ponderável para uma economia subdesenvolvida, de modificar racionalmente, através da transformação do educando, os hábitos de consumo, engendrando um comportamento mais compatível com o processo acumulatório imprescindível (Idem, *ibidem*).

A rápida digressão no discurso do presidente da CNI, proferido em uma conferência há meio século atrás, objetiva tão somente expor a sua aproximação com as convicções presentes no conteúdo discursivo dos atuais gestores do meio empresarial, de organismos internacionais e governamentais, bem como das centrais sindicais, em maior ou menor nível. Conforme afirmado anteriormente, essa convicção tem como fundamento básico a escolarização como indutora do desenvolvimento econômico por meio da elevação da renda e mobilidade social.

Tal proposição não é movida por injunções do senso comum, mas fundamentada pela Teoria do Capital Humano.

Embora não seja o propósito central desse estudo debruçar-se sobre as minúcias dessa teoria, vejo-a como fundamental para apreender os princípios que continuam sustentando a intervenção do setor empresarial na gestão da escola pública. Obviamente, os mecanismos dessa intervenção ganharam novos contornos na década de 90, sobretudo devido à ascensão do Estado Amplo em detrimento do Estado Restrito. Mas, seus fundamentos continuam a legitimar as ações do empresariado conforme foi possível apreender na análise empírica das fontes documentais e na própria observação *in loco* exposta no capítulo seguinte, assumindo uma dimensão extremamente atual.

De acordo com Frigotto (1986) a idéia de “capital humano” é anterior à década de 50, inclusive no Brasil, mas aponta como hipótese que sua formulação sistemática e sua utilização político e ideológica se estende nos finais dos anos 50 e início dos anos 60 porque as novas formas que assumem as relações intercapitalistas demandam esse tipo de formulação. Baseando-se em Shultz⁷⁴, o autor afirma que, do ponto de vista macroeconômico, a teoria do capital humano se constitui num desdobramento da teoria neoclássica do desenvolvimento econômico. Esta, por sua vez, parte do princípio que, para um país sair do estágio pré-capitalista, necessita de crescentes taxas de acumulação, conseguidas pelo necessário aumento da desigualdade a médio prazo; porém, a longo prazo, graças ao fortalecimento da economia, a redistribuição naturalmente ocorreria. Nesta direção, a preocupação básica ao nível macroeconômico é, então, os nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país.

A afirmação de Lodi (1950) – mencionada logo acima – é similar aos postulados de Shultz (1962), quando este afirma que “o componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção” (Apud Frigotto, 1986:40). Nessa linha de raciocínio, à educação – tida enquanto investimento - é imputada a função

⁷⁴. A teoria de Schultz, Prêmio Nobel de Economia em 1979, continua tendo forte influência sobre as proposições dos organismos internacionais, governamentais e empresariais na década atual. A partir de suas formulações, os trabalhos de contabilidade de crescimento considera a educação como o principal fator de sua explicação: “Denison, calculou em 14% a contribuição da educação para o crescimento dos Estados Unidos entre 1929 e 1982 e Maddison chega a resultado semelhante (16%) para a Europa Ocidental entre 1913 e 1987. Para períodos mais curtos (1950-62) as estimativas indicam resultados inferiores para a Europa Ocidental (5% de contribuição) enquanto nos Estados Unidos a cifra é praticamente a mesma (15%)” (CEPAL/UNESCO, 1995:142).

potenciadora de trabalho, pois o indivíduo, dotado de capital humano, possibilita uma taxa de retorno que se reverte em maior produtividade, e, conseqüentemente, em maior desenvolvimento econômico. Assim,

O conceito de capital humano – ou mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para aumento de produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente de mobilidade social (Frigotto, 1986:41).

Frigotto (1986), ao mapear as pesquisas que se utilizam do arsenal teórico e ideológico da teoria do capital humano, situa o trabalho de autores norte-americanos, que desenvolveram um estudo em nível macroeconômico sobre comparações internacionais, o qual influenciou o discurso de governos dos países subdesenvolvidos a respeito da educação como via de desenvolvimento econômico e equalização social.

No entanto, de acordo com o autor, a teoria do capital humano sofre críticas internas de seus próprios adeptos. Um aspecto que a torna vulnerável é o fato de o modelo estatístico de correlação (entre pessoas no processo educacional e pessoas no mercado de trabalho) não permitir inferências de causação, mas apenas de vínculo. Assim, questiona-se se é educação que gera mais desenvolvimento ou desenvolvimento que gera mais educação.

Em termos gerais, a teoria do capital humano parte do suposto que a forma como um indivíduo investe ou distribui seu tempo entre as várias atividades do presente influencia em sua produtividade futura. Disso decorre a grande ênfase na educação, ou escolarização, como fator imprescindível de ascensão individual pela mobilidade social e crescimento econômico.

Frigotto (1986), ao tecer críticas aos fundamentos dessa teoria, afirma que há um inversão nesse tipo de análise o qual configura um modelo circular pelo deslocamento entre o que é determinante e vira determinado. Ocorre que “a escolarização é posta como determinante de renda, de ganhos futuros, de mobilidade, de equalização social pela equalização das oportunidades educacionais (...) e o acesso à escola, a permanência nela e o desempenho, em qualquer nível, são explicados fundamentalmente pela renda e outros indicadores que descrevem a situação econômica familiar” (p.51).

O mecanicismo ou a circularidade dessas análises são ignorados pela atual conjuntura. O trabalho produzido pelo Instituto Herbert Levy (IHL) *Ensino Fundamental &*

Competitividade Empresarial: Uma proposta para a ação do governo, por exemplo, reconhece a polêmica que envolve tal teoria. De acordo com o referido trabalho, as discussões sobre sua validade remontam à década de sessenta, quando se começou a usar os dados estatísticos sobre investimentos em educação e as conclusões que se podem tirar desses dados. Para os partidários da teoria, a educação seria “em boa medida responsável pelos resultados econômicos superiores dos países que mais se empenham em desenvolvê-la” (1992:42). Por outro lado, os “adversários” da teoria invertem a *causação*, pois afirmam que a educação “é um bem de consumo escolhido pelos países mais ricos e não a causa do desenvolvimento. Outros criticam as metodologias empregadas” (Idem). No entanto, desprezando a necessidade de um aprofundamento nas posições, o documento ressalta sua explícita opção pelos paradigmas da teoria do capital humano:

os atacantes e defensores morreram ou se aposentaram sem que, de um ponto de vista técnico, tenha sido possível provar quem tem razão. Todavia, em que pesem as controvérsias metodológicas do tema, persiste a evidência muito sugestiva de que a educação é inquestionavelmente necessária para fazer andar uma economia moderna. Mais ainda, mudou de lado um bom número de economistas e educadores, antes altamente críticos das teorias que sugerem ser o ensino um fator crítico para o progresso econômico. Ademais, a evidência das últimas décadas é mais sugestiva do que antes. O desempenho de países de maior êxito econômico está intimamente associado a um esforço enorme de desenvolvimento de seus sistemas de educação e formação profissional. Coréia, Taiwan, Cingapura e Hong Kong são justamente países que colocaram extraordinária ênfase no desenvolvimento de um sistema de educação de alta qualidade e ampla abrangência. O mesmo se deu com Alemanha e Japão, sucessos econômicos já mais consolidados (Idem: 43).

Também de acordo com o documento da *National Commission on Excellence in Education*, órgão oficial do governo norte-americano, a formação de uma força de trabalho qualificada é considerada uma condição *sine qua non* para a garantia da competitividade dos países desenvolvidos:

A história não tolera os ociosos. (...) fazemos frente a concorrentes decididos, bem capacitados e fortemente motivados. Competimos com eles por prestígio e por mercados internacionais, não só com nossos produtos, mas com as idéias que surgem de nossos laboratórios e oficinas artesanais. A posição dos Estados Unidos pôde, em algumas ocasiões, ser sustentada contando apenas com uns poucos homens e mulheres excepcionalmente capacitados. Isto já não ocorre (CEPAL/UNESCO, 1995:371).

ou como requisito para a inclusão dos países sub-desenvolvidos na economia global, como postula enfaticamente a *Declaração de Guadalajara*⁷⁵:

(...) As aspirações de desenvolvimento econômico, social, tecnológico e cultural requerem um impulso decidido à educação e à cultura, que, enquanto fortalecem nossas identidades, permitem-nos bases sólidas para assegurar a inserção adequada de nossos países num contexto internacional caracterizado pela inovação científica e tecnológica” (CEPAL/UNESCO:1995:116).

Esse discurso encontra forte ressonância numa parcela significativa da mídia, que o retroalimenta. Um exemplo disso são as afirmações abaixo, dentre uma série de reportagens que têm o mesmo conteúdo disseminado em jornais e revistas:

Nem máquinas, nem tecnologia funcionam bem com braços – na verdade, cérebros – mal preparados. Educação, percebe-se agora, é o grande gargalo da economia. “A educação passou a ser um fator decisivo para o desenvolvimento. Qualquer grande empresa analisa em detalhes indicadores de educação de um local antes de fazer investimento” (...) crescer significa modernizar a produção. Sem melhorar a educação do povo, impossível (Veja, 8 Dez 1996:122).

Tal convicção está bastante sedimentada no pensamento empresarial contemporâneo, como podemos depreender da fala do Presidente da Confederação Nacional da Indústria, Senador Fernando Bezerra⁷⁶: (...) “precisamos investir em aprimoramento da formação profissional. Investir em educação é fundamental. É condição *sine qua non* para o crescimento do País. O Brasil não tem a menor perspectiva de se incluir no mercado mundial se não investir em educação. Isso é muito grave” (Revista Isto é, 16-09-98).

De maneira análoga, e partindo do suposto que a educação é o motor do desenvolvimento, o economista Gary Becker, Prêmio Nobel de Economia, assegura que,

Educação é parte daquilo que nós, economistas, chamamos de capital humano, que são as aptidões e o conhecimento de pessoas e países. Economias modernas não são muito dependentes das aptidões físicas, mas são muito dependentes das aptidões intelectuais, como conhecimento ou manejo de atividades específicas. Um jeito importante de as pessoas obterem

⁷⁵. Esta Declaração foi assinada pelos Presidentes da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

⁷⁶. O referido Presidente da CNI atualmente é senador e, nessa ocasião (em 1998), candidato ao Governo de Estado do Rio Grande do Norte para a gestão 1999/2002. É interessante observar como cada vez mais os empresários, ao invés de financiarem as campanhas de seus candidatos conforme ocorria tradicionalmente, têm participado diretamente no parlamento defendendo seus projetos, que caracteriza a composição do *Estado Ampla* e o fortalece.

essas aptidões é pela educação escolar. Escolaridade é essencial para as pessoas serem produtivas e as sociedades terem um padrão de vida elevado (Revista Exame, 05-04-2000).

Ohmae, ao sugerir alguns critérios dos paradigmas japoneses para intensificação da produtividade na realidade ocidental, ressalta o papel da educação como requisito fundamental: “o que um executivo japonês requer na atualidade é precisamente o talento. Sem este adestramento, afirma ele, as características do enfoque e das técnicas gerenciais japonesas (círculos de controle de qualidade, caixas de sugestões, emprego vitalício, entre outras), não poderiam funcionar com a eficiência comprovada” (CEPAL/UNESCO, 1995:155). Assim, prossegue sua análise enfatizando o papel da educação nesse processo de “adestramento”: “Considerando que a educação ocidental enfatiza mais o individualismo, não é lógico que um desses individualistas, empregado de uma grande empresa, demonstre às vezes total indiferença em relação ao bem-estar da organização, tal como o concebe a direção da companhia?” (Idem). Assim, Ohmae sugere que, “qualquer empresa ocidental que pudesse sentir-se tentada a copiar o enfoque gerencial japonês, deveria considerar com atenção a diferença fundamental construída na mais tenra idade e reforçada por estilos educacionais divergentes. Não existiria, portanto, uma peculiaridade do estilo gerencial derivada do caráter japonês, mas ela responderia aos conteúdos e métodos educacionais utilizados” (Idem, *ibidem*).

Diante desse panorama, é possível afirmar que durante a década de 90, a ênfase na Teoria do Capital Humano continua a nortear variados discursos e proposições em diferentes segmentos da sociedade. Embora os apologistas da política neoliberal argumentem que o trabalhador dos tempos atuais tem que se modernizar no sentido comportamental, cognitivo e plástico, um exame cuidadoso dos requisitos exigidos pelos Departamentos de Recursos Humanos das empresas pode indicar que as habilidades requeridas do trabalhador não coadunam com as reais necessidades do processo de trabalho, como ilustra a seguinte situação:

O Mc Donald's (...) exige o 2º grau da garotada que contrata. É impressionante. Até para fritar batata já é necessário passar pelo colegial, pelo menos. A empresa explica porque faz a exigência. Uma loja do Mc Donald's pode ser vista como uma fábrica de lanches, já que serve até 30.000 refeições por dia. (...). Os jovens são treinados em todas as tarefas, como fritar batata e hambúrguer, ficar no caixa ou no Drive-thru. Eles tem de fazer os lanches numa velocidade tal que o sanduíche não fique mais de dez minutos esfriando, mas também não podem deixar o cliente esperando no caixa. No Mc Donald's uma operação depende da outra e é preciso entender essa sincronização, do contrário tudo dá errado. “Um jovem que

está no 2º grau é mais capaz de perceber como deve ser o funcionamento da loja” diz Rosa Paulino, diretora de Recursos Humanos da Rede.

“Além disso, ele se comunica melhor com o cliente do que outro que só tem o curso primário”. Essa mudança está ocorrendo em toda a parte (Revista Veja, 4 Dez. 1996).

Não estou aqui defendendo a desescolarização, mas é superficial a argumentação da Diretora de Recursos Humanos de um dos símbolos do capitalismo moderno – o Mc Donald’s, ao afirmar a necessidade do 2º grau para fritar batata ou hambúrguer. Essa posição vislumbra tão somente perspectivas eficazes de produção de mais-valia ao exigirem velocidade e sincronia devido à quantidade da produção de sanduíche. A partir do momento que se exige velocidade e flexibilidade, certamente é porque o número de funcionários é insuficiente para cobrir a demanda e o lucro é extraído exatamente daqueles que estão “atrás do balcão” produzindo o mais-trabalho. Assim, sofisticam-se demais as exigências do papel da escola para desenvolver habilidades e cognições mesmo que as funções sejam fritar batatas ou carregar bandejas, por exemplo. Ora, parece possível afirmar, pelo menos na situação exposta, que está sendo exigido da escolarização que ela seja capaz de proporcionar uma maior destreza nas atividades mais do que o desenvolvimento de habilidades cognitivas propriamente ditas.

Acredito que essa tem sido também uma das manifestações da mcdonaldização da escola no sentido que Gentili lhe atribui: “o que unifica os Mc Donalds e a utopia educacional dos homens de negócios é que, em ambos a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle da eficiência e da produtividade” (1996:50. Grifos meus). Embora propague-se um ensino de qualidade para todos, a realidade mostra que há uma segregação no “mercado educacional”. A tão propagada qualidade do ensino é garantida aos descendentes dos “velhos clientes” das gerações passadas, que continuam tendo seu lugar garantido no mercado de trabalho. Aos novos “consumidores” do “produto educacional” cabe a tarefa de “fritar batatas”, enquanto seu diploma secundário (quicá de graduação) amarela, juntamente com o aprendizado, num canto qualquer da gaveta.

Na verdade, se não adotarmos uma perspectiva relacional de crítica às novas configurações postas para a educação escolar, tendemos a incorporar uma naturalização dessa situação. Afinal, a escolarização é sinônimo de progresso e modernidade, mesmo que, para

isso, se consolide um programa de criação de turmas e escolas aceleradas⁷⁷ com um programa intensivo, um currículo mínimo e uma promoção automática de séries⁷⁸.

São os *fast foods*⁷⁹ educacionais: o produto educacional é produzido de forma rápida para responder aos sinais do mercado da moderna sociedade pós-industrial. Nessa direção, há que se pensar a supremacia do mercado no capitalismo atual, pois este é apresentado como alibi para justificar qualquer comportamento de pessoas ou empresas. Tal idéia é veiculada também pela mídia através dos jornais, revistas, televisão, publicidade etc. como podemos constatar na seguinte afirmação:

O mercado de trabalho não é mais o mesmo, esse é o fenômeno (...) competição é o mandamento principal desse processo. O mais ágil engole o mais lento e não há muito o que se possa fazer a não ser exercitar a musculatura para a briga. Muita gente ainda não sentiu o soco da mudança, mas pode recebê-lo a qualquer momento. Para não beijar a lona, é preciso entender o que está acontecendo. (Veja, 1996).

Além desse aspecto, o processo de Mcdonaldização da escola se concretiza em diferentes e articulados planos que sumariamente podemos depreender da análise de Gentili (1996):

- As instituições educacionais tendem a ser pensadas e reestruturadas sob o modelo de certos padrões produtivistas e empresariais;
- A educação escolar é transferida da esfera dos direitos sociais para a esfera do mercado. Assim, a ausência de mecanismos de regulação mercantil que configurem as bases de um mercado escolar explica a crise de produtividade;
- As instituições escolares devem funcionar como pequenas empresas produtoras de serviços educacionais.

Um outro aspecto justificador da escolarização é o argumento que, devido à complexidade do avanço da ciência e da tecnologia, bem como das inovações de caráter gestorial, há hoje componentes como a microeletrônica, a robótica e a automação que produzem um perfil diferenciado do Padrão Taylorista e Fordista. Assim, mais uma vez

⁷⁷. O programa de escolas e turmas aceleradas é similar a um projeto desenvolvido pelo professor Levin, da Universidade de Stanford, da Califórnia, nos anos 60, e que era direcionados para os “estudantes de risco”, das minorias econômicas, étnicas, sociais e jovens envolvidos com drogas e com riscos de delinquência, cujo rendimento escolar vai se distanciando, a cada ano, do rendimento do aluno médio; se lá o problema é das minorias, aqui é da maioria da população escolar (Assessora da Sub-Secretaria de Desenvolvimento da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Entrevista apud Oliveira, 1997: 97).

⁷⁸. A esse respeito ver Resolução SEE nº 8086/97, *Institui na rede de ensino de Minas Gerais o regime de progressão continuada no ensino fundamental, organizado em dois ciclos.*

requer-se da escola que ela assuma a responsabilidade pela formação de um trabalhador com conhecimentos científicos e técnicos para atuar nesta nova realidade:

Há cerca de seis anos – época em que começou a abertura da economia – poucas empresas recusavam um operário só por que ele não tinha o 2º grau completo. Isso mudou. Na Alcoa de Recife, produtora de latas de alumínio, não entra gente com menos de 11 anos de escola. Para ser operário ressalte-se, os trabalhadores da Alcoa lidam com uma máquina cara, que produz fibra de alumínio da espessura de um fio de cabelo. Mexem em comandos computadorizados de grande delicadeza. A cada dez horas de trabalho, passam uma em sessões de treinamento. “Não podemos deixar uma máquina com essa sofisticação na mão de trabalhadores despreparados” observa Alexandre da Costa Carvalho, Diretor empresa (Revista Veja, 1996).

Embora não se possa ignorar as mudanças ocorridas no atual contexto, são necessárias algumas objeções quanto à perspectiva de estabelecimento de um nexos imediato entre a escola e a produção, nos moldes das proposições do setor empresarial.

Uma primeira objeção, diz respeito a tese que defende a necessidade de a escola produzir um novo trabalhador devido ao fato que os setores produtivo, comercial e de serviços foram modificados e exigem trabalhadores com um novo perfil, pois,

Há [uma] outra parcela do território econômico que ainda funciona de acordo com os padrões do passado. É formada por cerca de 4 milhões de pequenas empresas e micro empresas e pela outra metade de companhias comandadas por famílias. Alojamos nelas 33 milhões de trabalhadores, que ganham menos de dois salários mínimo (Idem, 121).

Além desses 33 milhões de trabalhadores mencionados, ainda temos que nele incluir o setor da economia informal que absorve uma quantidade enorme de trabalhadores. Assim, é limitada a extensão da introdução de novas tecnologias e das formas de organização do trabalho, visto que se ocorre uma hibridação bastante intensa no parque industrial brasileiro tanto nas formas de gestão do trabalho quanto nas condições objetivas dos trabalhadores. Nesse parque convivem empresas avançadas em termos de implantação dos novos métodos gerenciais, ao lado de uma imensa maioria que se caracteriza por um trabalho semi-escravo e que também utilizam a mão-de-obra infantil.

Uma segunda objeção, e esta é, em meu entender, a principal, diz respeito à associação pragmática e mecanicista comumente difundida na relação entre Escola e Produção. O que está subjacente a essa relação é o interesse do empresariado em substituir a clássica oposição

⁷⁹. Quanto a associação feita entre os *fast foods* e as escolas ver: Gentili, 1994.

entre capital e trabalho por uma relação de cooperação e parceria entre patrão e empregado. Esse processo tende a se desenvolver mediante estratégias provocadas pelo “engajamento estimulado” e também pelo estreitamento da relação entre empresa e escola no sentido de ajustar o futuro trabalhador à lógica empresarial.

Tal perspectiva concebe a educação escolar em uma dimensão técnica, acrítica e passiva perante a lógica de funcionamento do sistema econômico e político. A lógica do mercado passa a regular as dimensões econômica, social e cultural. A nova narrativa traz a linguagem mercadológica para todos os setores e aqueles que não “falam a mesma língua” são considerados anacrônicos e retrógrados. A produção do saber adquire assim uma dimensão utilitarista de aplicabilidade no processo de trabalho. Sob tal perspectiva, o que se torna realmente importante é como promover estratégias para que o trabalho educativo se torne mais racional, mais produtivo, fazendo com que os investimentos feitos na educação alcancem resultados mais satisfatórios e mais rápidos.

A partir dessas afirmações é possível identificar no discurso tanto da mídia quanto dos órgãos oficiais de ensino uma concepção de educação escolar embasada na tão propalada Teoria do Capital Humano. Nesse contexto, o caráter estratégico da educação assumiu um papel relevante tornou-se alvo de preocupação dos empresários, enquanto veículo de preparação do trabalhador para atuar na nova realidade e, conseqüentemente, como fator de desenvolvimento econômico.

Consolidado então o “consenso” sobre a importância da educação como via de desenvolvimento econômico, a preocupação recai sobre outro aspecto: o da gestão, ou administração da educação. Na ótica do discurso oficial de organismos internacionais, governamentais e, em específico, do empresariado, uma das formas de viabilizar o papel estratégico da educação escolar é atacar a “improdutividade” da escola decorrente de uma gestão ineficaz oriunda da “incompetência de gerenciar” dos profissionais da educação. A crise da educação passa a ser vista como uma ineficiência da gestão. Nessa perspectiva, o presidente da FIESP afirma que (...) “um modo de resolver os problemas escolares é levar a diretora e outros funcionários da escola para uma temporada nas fábricas, onde terão contato com pessoal especializado e terão a chance de aprender a gerir a escola como se fosse uma pequena empresa” (Apud Oliveira, 1997:134).

Os complexos problemas educacionais de caráter estrutural são reduzidos a meros problemas de gestão. Os *experts* da esfera empresarial apresentam, pois, uma medida

redencionista para os males da escola pública: *administrar a escola como se fosse uma pequena empresa*. Isso porque as práticas paradigmáticas empresariais possibilitariam combater a “crise da escola”, que se resolveria com eficazes métodos de gerenciamento baseados nas prescrições da gestão empresarial. De acordo com Gentili, o raciocínio neoliberal é, nesse aspecto, transparente: “se os empresários souberam triunfar na vida (isto é, se souberam desenvolver-se com êxito no mercado) e o que está faltando em nossas escolas é justamente ‘concorrência’, quem melhor do eles para dar-nos as ‘dicas’ necessárias para triunfar?” (1996:38). Gentili afirma que, nesse contexto, “que deve ser compreendida a atitude mendicante e cínica dos governantes que solicitam aos empresários ‘humanistas’ a adoção de uma *escola*. Se cada empresário adotasse uma escola, o sistema educacional melhoraria de forma quase automática graças aos recursos financeiros que os padrinhos distribuiriam, bem como aos princípios morais que, vinculados a uma certa filosofia da *qualidade total*, da cultura do trabalho e do esforço individual, eles difundiriam na comunidade escolar” (Idem).

Essas posições tendem a simplificar a inter-relação entre o mundo do trabalho e a educação escolar em torno de uma antiga polarização pela qual se concebe a escola enquanto formadora de mão-de-obra especializada, que satisfaça os interesses do mercado de trabalho e ignore as contradições e ambigüidades presentes em ambos os espaços. O conteúdo dos discursos relatados explicita que os nexos propostos para o setor empresarial e a escola são de caráter genuinamente econômico-ideológico frente aos dispositivos impostos pela competitividade do mercado e sob influência da ideologia neoliberal.

A investida na educação do (futuro) trabalhador assume, pois, uma dimensão salvacionista, à medida que se torna requisito fundamental para o ingresso do Brasil (e demais países sub-desenvolvidos) no mercado competitivo da economia global. Dessa crença decorrem múltiplos desdobramentos para sua operacionalização, influenciando várias políticas públicas para o setor escolar em meio a um leque mais amplo de diretrizes propostas para as reformas educacionais. Um exemplo é a nova configuração da educação escolar assumida em Minas Gerais, nos anos 90, e, em específico, no cenário uberlandense, mediante a participação ativa do setor empresarial na dinâmica escolar, conforme será visto no capítulo a seguir.

CAPÍTULO V

A EDUCAÇÃO ESCOLAR SOB O ÂNGULO DO NOVO *ETHOS* EMPRESARIAL: O CARÁTER PRIVADO DE FÓRUMS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para entendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática "astuta" e outra crítica. (...) Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder.

Paulo Freire

A EDUCAÇÃO ESCOLAR SOB O ÂNGULO DO NOVO *ETHOS* EMPRESARIAL: O CARÁTER PRIVADO DE FÓRUMS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A teoria do capital humano, por ter no seu estatuto a objetividade da mensuração e uma metodologia baseada na neutralidade dos dados, parece transcender tempos e espaços e encontrar adeptos em diferentes momentos históricos e em diferentes contextos. Portanto, a correlação entre educação escolar e as demandas do mercado de trabalho não é recente tampouco inovador, mas os mecanismos que tal movimento assume estão revestidos de originalidade, validando a necessidade de novos olhares interpretativos.

Um dos desdobramentos de tal correlação é a intervenção sistemática do setor empresarial na gestão da escola pública. As formas dessa intervenção adquirem diferentes modalidades e finalidades, tanto no Brasil como em outros países.

No caso dos Estados Unidos, a atuação do setor empresarial na educação escolar nas últimas duas décadas foi bastante expressiva, assumindo uma postura mais ativa na definição da política educacional do país. Tal atuação ocorreu mediante elaboração, implementação e financiamento de projetos voltados para a educação básica em bairros da periferia urbana. Uma outra forma de intervenção aconteceu por meio de financiamento e apoio à integração de programas de ensino profissionalizante especializado ao currículo de escolas secundárias. É possível afirmar que essas ações não ocorrem de forma difusa ou eventual, ao contrário, se encontram coesas no interior do próprio setor e imbricadas nas diretrizes da esfera governamental.

Um exemplo dessas práticas de parceria entre empresas e escolas nos Estados Unidos é relatado por Apple (1997), trata-se de um contrato entre a Whittle Communications e os sistemas escolares norte-americanos. Tal contrato “assegura às escolas o recebimento ‘grátis’ de equipamento – uma antena parabólica, dois aparelhos de videocassete e em média um televisor colorido para cada sala de aula – que lhes poderá receber os programas veiculados. Ao mesmo tempo as escolas devem garantir que 90% dos alunos assistirão às emissões por 90% do tempo previsto. Os dez minutos de ‘notícias’ e os dois minutos de comerciais deverão ser assistidos todos os dias letivos, por três a cinco anos, como parte do contrato” (p.144). De

acordo com o autor, em 1986, a Whittle obteve, com esses programas, três milhões de dólares. Em 1989, estes alcançaram cento e cinquenta e dois milhões ao início do projeto-piloto do Canal Um. Depois disso, as cifras pularam para duzentos e dez milhões em junho de 1991 (p.146).

Além dessa situação descrita por Apple, um diagnóstico realizado pela CEPAL/UNESCO revela a amplitude que esse movimento assume na realidade norte-americana, traduzindo a perspectiva de mobilização de fontes privadas para financiamento do ensino por meio de alianças com o Poder Executivo:

Um grupo de empresas apoiou o plano de recuperação do ensino idealizado por David Kearns, à época diretor da Xerox e, posteriormente, secretário-adjunto de Educação dos Estados Unidos. Sua ação formalizou-se com a criação, em 1989, de uma frente empresarial para a reforma educacional – a *Business Coalition for Educational Reform*. O setor empresarial hoje encontra-se intimamente vinculado à estratégia educacional do governo dos Estados Unidos. Comprometeu-se a levantar entre US\$ 150 milhões e US\$ 200 milhões para implantação da Corporação para o Desenvolvimento das Novas Escolas Americanas (*The New American Schools Development Corporation*) a qual, para possibilitar a consecução dos objetivos da estratégia, cooperará para a formação de um novo tipo de escola. Pretende-se estabelecer, inclusive com contribuição adicional do Congresso dos Estados Unidos, pelo menos uma escola alternativa por distrito escolar em 1996. A expectativa é que isto tenha efeito estimulante sobre a totalidade do sistema de ensino norte-americano (CEPAL/UNESCO, 1995:383).

Ainda conforme dados da CEPAL/UNESCO, nos anos 80, foi desenvolvido nos Estados Unidos uma outra modalidade de atuação do setor empresarial nas escolas públicas englobando quase todos os níveis de ensino. Trata-se de um dos mais populares programas do país: o *Adopt-a-School*. O desenvolvimento desse programa ocorre mediante a associação de uma empresa a uma escola específica e, sumariamente, as ações estão pautadas em doações em dinheiro ou em espécie, participação do pessoal da empresa em atividades tutoriais, visitas a fábricas e outras instalações de produção etc.

Um outro esquema específico de incentivos é a instituição de um fundo de bolsas para os alunos mais destacados de escolas de bairros periféricos de Cincinnati (EUA), realizado pela cadeia de supermercados Kroger. Esse incentivo é operacionalizado com o depósito de US\$ 1mil por ano numa conta pessoal dos estudantes selecionados, o qual pode ser sacado futuramente para financiar os estudos pós-secundários.

De acordo com o referido documento, o setor empresarial norte-americano tem participado também de atividades mais ambiciosas, destacando, como exemplo precursor, a

constituição dos programas *Compact* que vinculam várias empresas locais às autoridades educacionais de uma cidade. Não há uma ação uniforme nesse programa, ao contrário, as modalidades variam. No entanto, predomina a definição conjunta de um plano de reformas que visam modificações no currículo “para facilitar posterior inserção dos egressos no mercado de trabalho, a integração de conceitos de eficiência na administração escolar e, eventualmente, um certo compromisso das empresas com a contratação de alguns dos egressos do sistema já reformado” (Idem, 383).

A formação do trabalhador também tem se apresentado como um dos elementos estratégicos para o Grupo American Express por meio de um programa a longo prazo de criação e gestão de escolas. O início dessas atividades de âmbito pedagógico pelo grupo ocorreu em 1982, em Nova Iorque, a partir da implantação da primeira Escola de Finanças. Seu projeto, para ser desenvolvido em dois anos, pautava-se na “combinação” do ensino secundário tradicional com formação acadêmica especializada em serviços financeiros e prática numa empresa local, durante o verão. Segundo o documento da CEPAL/UNESCO “o sucesso do programa induziu sua rápida expansão a outras cidades e tipos de atividade. Existem atualmente 62 escolas como essa, com um total de 3,3 mil de alunos que se preparam nas áreas de finanças, turismo, serviços públicos e ciências ligadas à produção” (p.385).

Consta ainda do mapeamento realizado pelo referido documento outra expressiva iniciativa do setor empresarial norte-americano para atuação na educação escolar. Trata-se de uma associação realizada por 50 empresas de Chicago para a criação de uma escola corporativa e comunitária (Corporate/ Community School of America ou C/CSA), inaugurada em 1988. Com mais de três milhões de dólares em doações, “seu objetivo é proporcionar às crianças de um bairro periférico de Chicago educação de alta qualidade, a custos semelhantes aos do sistema público. O projeto baseia-se num dinâmico programa de atenção pré-escolar, na busca ativa da participação dos pais e no uso de critérios empresariais de eficiência no gerenciamento financeiro” (Idem, ibidem).

No Brasil, experiências similares vêm sendo desenvolvidas de forma expressiva e pode ser observado um aumento da participação de empresas no ensino formal. Entretanto, essas práticas não se consolidam de forma homogênea.

Zákia (2000) desenvolveu um estudo, nos anos de 1996-1997, sobre a participação do empresariado nas escolas estaduais de São Paulo a fim de caracterizar as parcerias existentes; as condições em que eram estabelecidas no que se refere a requisitos e exigências definidos

pela Secretaria de Estado da Educação e pelas empresas; e as possíveis alterações ocorridas na escola, atribuídas pelo diretor ao processo de parceria. A autora identificou a existência de parcerias em 4% dos 625 municípios do estado; ou seja, em 23 municípios. Ela conclui que a parceria é uma prática pouco abrangente, visto que, no momento em que foi desenvolvida a pesquisa, apenas 30 das 6700 escolas estaduais do Estado de São Paulo confirmaram algum tipo de relação com empresas. A partir dos dados obtidos, Zákia observa que:

- 1- Não há uma tendência de intensificação de parcerias nos últimos anos no Estado;
- 2- O tempo de realização do trabalho não vinha se constituindo em fator desencadeador de ações capazes de gerar um trabalho conjunto entre escola e empresa, que fosse expressão de um projeto político-pedagógico para a escola;
- 3- As ações em realização foram decorrentes, em sua maioria, de iniciativas das empresas com diferentes motivações, predominando a tendência de criação ou a manutenção da imagem social da empresa, fato esse que caracteriza os investimentos como assistência social;
- 4- Por parte das escolas, a busca de parceria ocorreu como forma de conseguir recursos e proporcionar melhores condições para o desenvolvimento do ensino ou a viabilização de realização de estágios para os alunos em empresas próximas às escolas;
- 5- Na quase totalidade das situações identificadas (apenas seis escolas eram exceções), não havia formalização das responsabilidades assumidas entre as partes, prevalecendo acordos informais;
- 6- As ações se caracterizavam preponderantemente por uma atividade pontual e temporária nas unidades escolares, não ocorriam de modo sistemático e nem objetivavam uma transformação nos processos de gestão da escola, nas dimensões administrativa ou pedagógica.

Com base nas informações obtidas, a autora conclui que, de modo dominante, por parte da escola predominava uma iniciativa ou uma abertura para obtenção de recursos de empresas, especialmente aquelas localizadas em regiões próximas, visando à melhoria de suas condições físicas e materiais. Da parte da empresa, Zákia afirma não ter notado uma tendência de intervenções que pudessem ser caracterizadas como expressão de uma intencionalidade de interferir nos rumos da educação. Para ela, um dado que reforça essa interpretação é o pequeno montante de recursos que as empresas destinavam aos programas educacionais.

Nas respostas das empresas, quando se referiam aos benefícios da parceria com escolas, Zákia afirma não ter constatado uma tendência em repetir o argumento usualmente presente em discursos de empresários ou de entidades empresariais, de valorização do conhecimento como fator central para o desenvolvimento econômico social do país – situa aí a importância de investimento na escola como instituição responsável pela oferta de educação básica para os futuros trabalhadores.

Ainda segundo a autora, algumas referências foram feitas à resistências de alguns professores, geralmente no início da parceria, em virtude de uma “certa desconfiança” quanto aos reais interesses da empresa. No entanto, essa resistência tendia a desaparecer com o desenvolvimento do trabalho. Evidenciou-se também uma postura de “simpatia e agradecimento” por parte do(a) diretor(a), que expressava a expectativa, “ou melhor, o desejo de que as contribuições, até então recebidas, não sofressem problemas de continuidade, embora tal possibilidade seja algo que dependia, em essência, da existência de interesse e disponibilidade financeira da empresa” (p.275).

A autora conclui que há uma abrangência restrita da parceria entre empresa e escola no Estado de São Paulo, afirmação essa evidenciada pela fragilidade presente nos vínculos que, em geral, se estabeleciam entre ambas as instituições. Nessa perspectiva, assegura que o que vinha sendo denominado e registrado como parceria, pela Secretaria de Educação e por empresas, em realidade, eram ações pontuais de colaboração de empresas sem fins lucrativos para com a escola, que podem ser classificadas como assistencialismo social:

Ao que parece, o que tem motivado a maioria das empresas a uma colaboração com as escolas é a sua preocupação com a “imagem social” positiva na comunidade em que estão situadas, notando-se inclusive que eram mais frequentes as ajudas a escolas localizadas nas cercanias da empresa. Não se evidencia, nessa prática, uma perspectiva do empresariado de intervir na condução ou no financiamento das políticas educacionais. Os investimentos feitos em escolas situam-se no mesmo plano de contribuições destinadas às instituições de assistência social (Zákia, 2000: 277).

As afirmações de Zákia, constantes na descrição dos dados de sua pesquisa, me parecem um tanto ambíguas. No decorrer de suas considerações, enfatiza a importância do caráter público da educação e suas possibilidades de transformar as condições ideológicas e materiais de dominação (p.278); mas, ao mesmo tempo, ameniza as implicações desses programas de parceria entre empresa e escola na gestão da escola pública como fator que – mesmo em menor

grau, conforme deflagrou seus dados contribui para um paulatino processo de despublicização da escola pública.

Em seu relato, não há análises sobre essa possibilidade. Ao contrário, em determinadas afirmações, é possível até perceber uma certa contemporização com a situação e tendência para a defesa de uma suposta participação inocente das empresas nas escolas – por exemplo, a autora afirmou que em grande parte das parcerias existentes ocorreu um vínculo informal entre empresa e escola pautado “por uma relação amistosa, caracterizada por um comportamento de colaboração para com a escola (...) que não se dava de modo sistemático e não objetivava uma transformação nos processos de gestão da escola, nas dimensões administrativas ou pedagógica” (Idem:270). Nessa direção, pondera que “não estamos afirmando que essas ações não tenham o potencial de gerar condições favoráveis para o desenvolvimento do trabalho escolar, no entanto, não se caracterizavam como intervenções estruturais na dinâmica da escola” (Idem, ibidem. Grifos meus). Tenho como suposto que, mesmo de forma abrandada, sem intervenções estruturais na dinâmica da escola pública, essas ações contribuem para fomentar os mecanismos de despublicização da escola pública, ainda que na sua dimensão subjetiva. Obviamente não tenho a pretensão de “emoldurar” os dados da autora nessa suposição, no entanto, em se tratando de uma pesquisa com uma perspectiva crítica, eles mereceriam um trato menos condescendente com a lógica privatista das empresas e sua inserção, mesmo que de forma “amistosa”, no interior da escola pública.

Diferente da tendência amena dos programas de parceria entre empresa e escola, apontada por Zákia, no Estado de São Paulo, em Minas Gerais, tais programas encontram-se num nível bastante sistematizado, conforme será abordado na próxima seção.

5.1. O empresariado mineiro na vanguarda da educação pública

Mediante o rastreamento de documentos elaborados por algumas instituições, descritos na seção anterior, constata-se que, também no Brasil, a participação do setor empresarial na gestão da escola pública é candente, tendo como justificativa para isso o desenvolvimento econômico e a preparação de recursos humanos para atuar nas novas dinâmicas gestoriais, especialmente, naquelas oriundas do “modelo japonês”.

O fio condutor dessa participação está baseado na seguinte hipótese: as instituições de ensino mostram-se “incapazes de dotar seus alunos das habilidades mais primárias para lidar

com a realidade que deverão enfrentar, qual seja, a de ganhar a vida numa organização – grande ou pequena (CEPAL/UNESCO, 1995:161). Tal participação ganhou novos contornos sobretudo na década de 90, e o Estado de Minas Gerais esteve na vanguarda deste movimento que é selado por uma estreita relação entre a esfera empresarial, representada pela FIEMG, e a esfera governamental, representada por órgãos do Poder Executivo.

Os programas de parceria entre empresas e escolas, assim como os Programas Pró-Qualidade e Gerência da Qualidade Total no Sistema Estadual de Ensino, foram institucionalizados pelo Governo do Estado de Minas Gerais, quando estava à frente do Poder Executivo, o Governador Hélio Garcia (com filiação ao então emergente Partido das Reformas Sociais, PRS). Garcia, foi empossado em 1991, e o *slogan* de seu mandato foi *Minas Gerais, Século XXI*:

O novo governador se elegeu e levou para o dia-a-dia do Palácio da Liberdade essa filosofia: ao invés de concentrar esforços e preocupações apenas com a Minas Gerais de hoje, todas as ações e frentes assumidas na sua gestão iriam procurar ter reflexos também na Minas Gerais de amanhã, na Minas Gerais do futuro (Minas aponta o caminho. s/d. a: 16).

Ao fazer jus à filosofia que pretende a modernização e o desenvolvimento econômico numa perspectiva futurista, o discurso governamental afirma que “a primeira preocupação do Governo é a educação” (Idem). Ainda de acordo com essa publicação, “todo o programa de governo do Estado foi construído levando-se em consideração três pontos: prioridade com o setor da educação, a duplicação da Rodovia Fernão Dias, e o crescimento e desenvolvimento do Projeto Jaíba, que está levando produtividade e riqueza a uma das regiões mais secas do Estado” (Idem, *ibidem*. Grifos meus).

Para operacionalizar a “prioridade com a educação” exposta no Programa de governo de Minas, foi nomeado para a Secretaria de Estado da Educação um empresário oriundo da iniciativa privada e proprietário de uma das mais potentes redes da educação privada do país: Walfrido dos Mares Guias Neto.

O Plano de reformas proposto pelo governo mineiro durante essa gestão englobou cinco prioridades destinadas à educação, conforme registra o documento produzido pela Secretaria de Estado da Educação (1991):

1- *Autonomia escolar;*

A autonomia da escola, conforme proposta da SEE, assume três modalidades: autonomia financeira, autonomia administrativa e autonomia pedagógica. No caso da primeira modalidade, definiu-se pela supressão da mediação das Delegacias de Ensino para repasse de verbas; ou seja, os recursos financeiros seriam repassados diretamente do Estado para as escolas. Para que esse processo fosse viabilizado, sugeriu-se que a direção da escola elaborasse um plano de aplicação dos recursos com o respectivo aval do colegiado escolar. A autonomia administrativa relacionava-se com a descentralização de questões relativas à folha de pagamento, acertos financeiros dos professores (quinquênio, biênio, progressão horizontal etc.). Essa dimensão da “autonomia” foi instituída mediante Resolução da Secretaria de Estado da Educação nº 6.906, de 17 de janeiro de 1992. Fruto de muito descontentamento no interior das escolas, as críticas recaíram sobretudo na sobrecarga de tarefas para serem operacionalizadas pela secretaria da escola e na falta de preparação dos funcionários das escolas para lidarem com tais tarefas, sobretudo àquelas relativas à contagem de tempo para obtenção de benefícios como biênio, quinquênio, aposentadorias etc.

Um outro desdobramento da autonomia de gestão financeira está gerando, desde sua implantação, uma prática cada vez mais frequente: a cobrança de taxas na rede pública de ensino, contribuindo para a implementação gradual do processo de privatização da escola pública por meio de novas modalidades. Por seu turno, os meios de comunicação contribuem para a naturalização dessas práticas por meio da veiculação de relatos, supostamente neutros, que possibilitam a legitimação desses fatos, conforme ilustra a matéria intitulada *Autonomia melhora as escolas de Minas*: (...) “a Escola Estadual Prof. Francisco Brant, por exemplo, acaba de inaugurar um laboratório de informática (...) ‘Esses computadores chegaram do governo, só que não há previsão de verba de manutenção’, afirma o professor de introdução à informática da escola. ‘Então a comunidade tem que contribuir’” (Folha de São Paulo, 19-01-1997). Para realizar o curso, os alunos da referida escola têm que pagar uma taxa inicial de R\$ 25,00 e outra de R\$ 25,00, quando termina o curso. A matéria prossegue em tom propagandístico: “já em Igarapé, município da grande Belo Horizonte, a boa nova para os estudantes das escolas estaduais da região é um novo núcleo de línguas, com duas salas para 20 a 25 alunos cada. Preço: R\$ 17,00 na primeira etapa e R\$ 21,00 na segunda. “Os alunos ficaram com um interesse dobrado no ensino por causa do núcleo”, diz a secretária municipal de ensino (Idem). E de forma bastante discreta na última linha do texto menciona que “a

cobrança de taxas da própria comunidade também está aumentando durante a matrícula” (Idem, ibidem).

A autonomia pedagógica refere-se à liberdade de cada unidade escolar para elaborar seu próprio projeto pedagógico e no Plano de desenvolvimento da Escola – PDE, instrumentos de gestão que definem as ações a serem desenvolvidas pela unidade escolar durante o período de três a cinco anos. A unidade escolar tem também autonomia para para “elaborar o seu próprio calendário, definir os métodos e técnicas de ensino, os recursos didáticos, bem como as formas de avaliação e enturmação”, desde que respeitadas as exigências legais” (Minas Gerais, 1997). No entanto, a instituição de dispositivos legais, via atos normativos do poder central do Estado, continua marcante. Um exemplo é o fato de, paralelamente à implementação desse processo de autonomia, o governo de estado fixar a Resolução SEE nº 8086/97 – de forma verticalizada, sem consultas e sem preparação daqueles envolvidos diretamente no processo – instituindo o regime de progressão continuada no ensino fundamental por meio da organização do ensino em ciclos.

Gestão democrática;

Sumariamente, a gestão democrática diz respeito a mudanças no provimento do cargo de diretor escolar, que a partir de então ocorre, num primeiro momento, via seleção interna, mediante prova de títulos e prova escrita que têm por finalidade avaliar os conhecimentos específicos e as habilidades gerenciais necessários ao exercício do cargo. Num segundo momento, são divulgadas as três primeiras colocações e estas são submetidas à consulta da comunidade escolar por meio de eleições. Em 17/06/93, mediante a Resolução 7.148, são estabelecidas as atribuições do Diretor de Escola da Rede Estadual de Ensino.

2- Avaliação das unidades escolares;

O eixo de ação da SEE que visa à avaliação de desempenho das escolas foi instituído mediante a Resolução nº 6.908, de 17 de janeiro de 1992, por meio do *Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais*. Se para Mares Guias, tal instrumento foi fundamental para diagnosticar e “comparar a *performance* de diferentes escolas, cidades e regiões, no interior das escolas”, foi também objeto de insatisfação dos profissionais pelo seu caráter centralizador e pouco fidedigno para avaliar efetivamente o aprendizado. A falta de confiabilidade no instrumento de avaliação deve-se ao fato de ser necessário considerar, entre outras questões, que a SEE e o órgão responsável pela sua aplicação (Fundação Carlos Chagas) não poderiam homogeneizar os instrumentos diante de situações de escolas e agentes educacionais tão heterogêneas.

3- *Capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação;*

Em 1993, a SEE/MG iniciou o Projeto Chama (Curso de habilitação para o Magistério); o Pró-Médio – Programa de Capacitação de professores e Inovação Curricular. Essa “prioridade” também estava prevista no sub-projeto do Decreto que institui o Programa Pró-Qualidade. A partir de sua instituição, foram previstos US\$47.979.431, financiados pelo Banco Mundial e destinados à capacitação dos profissionais da educação no Estado. Esse montante foi dividido entre algumas instituições dedicadas a oferecer cursos de curta duração. Houve também repasse de verbas para as escolas administrarem e promoverem os próprios cursos de capacitação. Por meio de iniciativa da SEE e com financiamento de R\$ 60 milhões do Banco Mundial, foram ainda institucionalizados o PROCAP I (Programa de Capacitação de Professores); o PROCAP II (Programa de Capacitação de Professores e Inovação Curricular do 2º Ciclo do Ensino Fundamental), destinado a professores que atuam de 5ª a 8ª série e o PROCAD (Programa Estadual de capacitação de Diretores e Vice-Diretores). Além desses programas foi institucionalizado também o “Programa de Ensino à Distância”, via rede de informática com o intuito de preparar professores para a introdução das novas propostas curriculares, na produção de novos materiais e recursos didáticos.

4- *Integração com municípios.*

Trata-se de acordos entre o Poder Executivo estadual e o municipal, que têm se traduzido principalmente no processo de municipalização do ensino, ou seja, na transferência da responsabilidade sobre as escolas do ensino fundamental da rede estadual para a rede municipal.

Esta dinâmica, de acordo com Gentili, caracteriza as estratégias de reforma educacional promovida pelos governos neoliberais de acordo com as lógicas articuladas de *descentralização-centralizante* e de *centralização-descentralizada*. Assim, “transferem-se as instituições escolares da jurisdição federal para a estadual e desta para a esfera municipal: municipaliza-se o sistema de ensino. Propõe-se repassar o fundo público para níveis cada vez mais micro (inclusive a própria escola), evitando-se assim, a interferência ‘perniciosa’ do centralismo governamental; desarticulam-se os mecanismos unificados de negociação com as organizações dos trabalhadores da educação (...); flexibilizam-se as formas de contratação e as retribuições salariais dos docentes etc (1998:24). Por outro lado, prossegue o autor, “centralizam certas funções, as quais não são transferidas aos municípios, aos governos estaduais nem, muito menos, aos próprios professores ou à comunidade”, tais como: sistemas

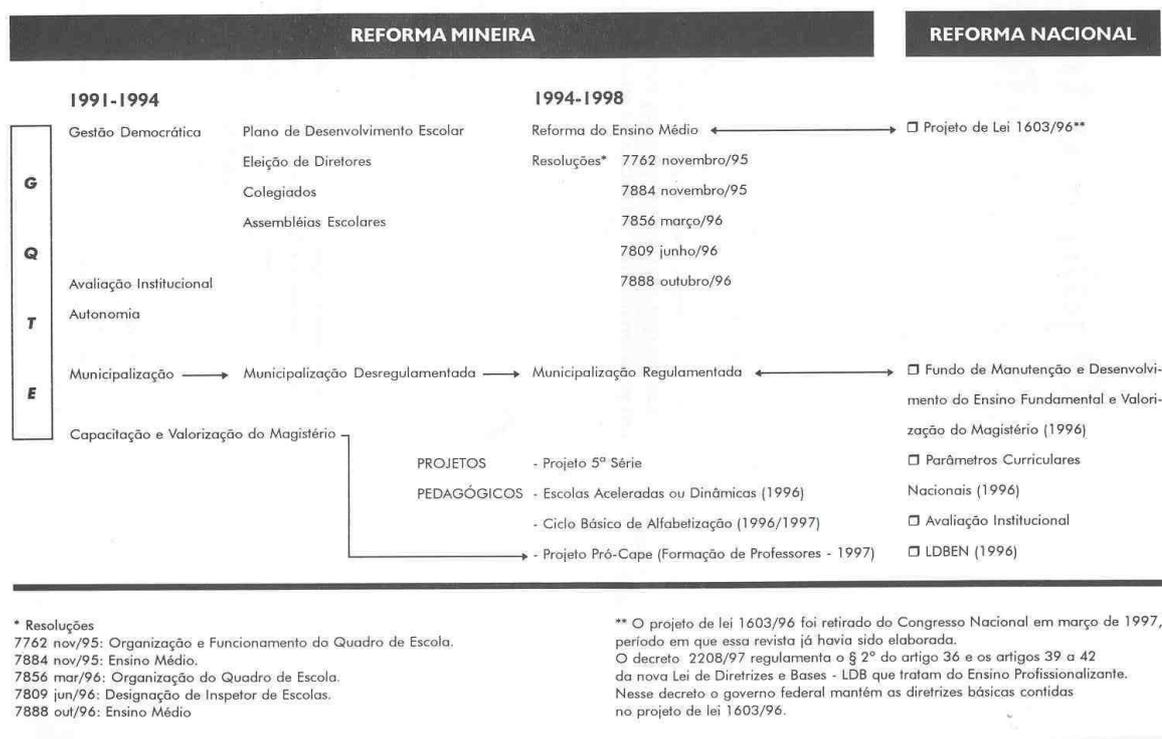
nacionais de avaliação dos sistemas educacionais; reformas curriculares e estratégias de formação de professores (Idem).

Esse conjunto de reformas que pretende consolidar as bases para *Minas Gerais, Século XXI*, conforme anunciava o *slogan* do Governo Hélio Garcia está ancorada no pressuposto que o sistema educacional mineiro enfrenta uma crise de eficácia e de produtividade, cabendo a essas “prioridades” corrigir as disfuncionalidades via reorganização da administração e gestão das unidades escolares. Nesse contexto em que são operacionalizadas as reformas, assume especial destaque os projetos e programas que são destinados a redimensionar a gestão escolar sob a ótica da racionalidade da produtividade empresarial.

O quadro que se segue nos possibilita uma visualização do panorama das reformas no âmbito da educação desencadeadas pelo governo mineiro durante a década de 90.

Quadro 3

Mapa das Reformas Educacionais nos Anos 90



É interessante observar que este “pacote” de reformas ocorreu à luz de uma “filosofia” mais ampla que permeou todas as ações do governo naquela conjuntura, sobretudo na esfera educacional. Trata-se de uma filosofia gerencial transplantada do meio empresarial para o escolar: a Gerência da Qualidade Total (GQT). No discurso oficial, a GQT é uma metodologia gerencial ideal, pois contempla os cinco pontos programáticos para a educação, uma vez que:

No que se refere à autonomia da escola com a participação da comunidade e ao fortalecimento da direção da escola, lembramos que a Qualidade Total conduz à descentralização, à tomada de decisões em níveis mais baixos da organização, ao enriquecimento das funções, ao envolvimento de todos – inclusive pais e alunos no caso da escola – na busca da Qualidade. No que concerne à capacitação e ao aperfeiçoamento dos profissionais da educação, a Qualidade Total procura promover o desenvolvimento pessoal e profissional do trabalhador. Quanto à avaliação externa da escola, a Qualidade total busca a geração de fatos e dados em que basear o processo decisório. Finalmente, quanto a integração com os municípios, a Qualidade Total aborda as organizações e os sistemas segundo uma perspectiva holística que leva, em nível do município, a não se distinguir entre escolas estaduais e municipais (Teixeira, 1993:08).

Através da Resolução nº 7.120/93, em 26-02-93 o Secretário de Estado da Educação instituiu o Programa de Gerência da Qualidade Total no Sistema Estadual de Educação e instalou o Escritório da Qualidade com o fito de coordenar o Programa no órgão central, regional e em escolas públicas estaduais de Minas Gerais. O referido Programa originou-se de um convênio entre a Secretaria de Estado da Educação (SEE), a Fundação Chistiano Ottoni (FCO) e FINEPE/MEC. A FCO, órgão vinculado à Faculdade de Engenharia da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), responsabilizou-se por realizar a primeira experiência em preparação de pessoal e adaptação do material didático para a implantação da Gerência da Qualidade Total em Educação em 17 escolas as quais compunham o “Projeto Piloto” no Estado (Minas Gerais, 1993). A operacionalização do Programa contou também com a participação do Banco Mundial, o qual emprestou US\$ 150 milhões e outros US\$ 150 milhões forma aplicados pelo próprio Estado (Minas Gerais, s/d.a:16). “O governo estadual está convencido de que, melhorando as condições dos estudantes nas escolas públicas, a sociedade sentirá seus efeitos também na melhoria da segurança e do meio ambiente” (Idem).

Esse Programa está em consonância com uma abrangente política para a educação elaborada no início da década de 90, com inspiração no princípio da educação como via do desenvolvimento econômico e equidade social, decorrente da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990). Não é demais lembrar que, durante essa Conferência,

foi celebrado um acordo com Organismos Internacionais visando ao financiamento de Programas Educacionais para os países participantes. Neste contexto é possível perceber o expressivo montante que o Banco Mundial emprestou para o Estado de Minas com o objetivo de implementar o Programa Pró-Qualidade. Conforme foi descrito anteriormente, dessa Conferência resultaram o Plano Nacional de Educação para Todos e os Planos Estaduais de Educação, que, em linhas gerais, obedecem às mesmas diretrizes do Plano Nacional. Na realidade mineira, o Plano Decenal de Educação, publicado em 1993, previa:

Universalização do ensino fundamental para 100% das crianças e jovens do estado; ensino para crianças de seis anos, garantido para 50% da população carente; ampliação do atendimento aos jovens e adultos, com o propósito de oferecer oportunidade de ensino fundamental a 80% dos analfabetos e subescolarizados, priorizando a faixa etária compreendida entre 15 a 17 anos; aperfeiçoamento das condições materiais e pedagógicas no nível de 100% dos docentes em exercício nas escolas normais; garantia de habilitação mínima para 100% dos professores do ensino fundamental; implantação de um modelo de avaliação sistêmica para 100% das escolas públicas estaduais e, pelo menos, para 80% das escolas municipais; redução em 20% dos atuais índices de repetência escolar para viabilizar, pelo menos, 80% de conclusão de ensino médio; garantia dos padrões necessários ao desenvolvimento do processo de ensino em pelo menos 80% das escolas municipais e estaduais de ensino fundamental (p.15).

Acreditava-se, pois, que para colocar em prática o ambicioso Plano e a “Filosofia” do Governo de Minas, seria necessário um eficiente modelo de gestão. Em um texto produzido pelo Escritório da Gerência da Qualidade Total em Educação (EGQTE), os argumentos utilizados para justificar a opção pelo modelo gerencial da GQT baseiam-se no fato de que embora a produção teórica das últimas décadas, relativas ao processo de ensino-aprendizagem, ter trazido contribuições importantes para a melhoria da escola, os elevados índices de evasão e repetência mantiveram-se quase inalterados. Assim, num ambiente de insatisfação generalizada da sociedade com a qualidade do ensino, surge o “investimento na gestão organizacional de forma a permitir a otimização dos esforços desenvolvidos – Programa da Qualidade Total (...) com este Programa, pretende-se implantar um novo modelo gerencial que contribua para a eficiência e eficácia do sistema, favorecendo a construção da escola pública de sucesso, com maior produtividade e satisfação das necessidades do seu público-cliente” (Minas Gerais, 1993:02). Na perspectiva do Escritório de Gerência da Qualidade Total de Educação e da Secretaria de Estado da Educação, a educação pública encontra-se estruturalmente ineficiente com altos índices de evasão e repetência. Considera-se que, para a

superação desse quadro, é necessária a instalação de novos modelos gerenciais que legitimem as proposições privatistas e redimam a crise da escola pública.

De acordo com a SEE (1993), a opção pelo modelo gerencial deve-se às suas características básicas:

Participativo: no modelo gerencial da Qualidade Total, todos na organização se tornam gerentes, todos buscam resultados cada vez melhores para os processos sob sua responsabilidade, tornando-se assim um modelo desalienante, na medida em que todos pensam, podem e fazem;

Enfatiza a valorização do ser humano: o sucesso do trabalho tem como base o envolvimento das pessoas, sua criatividade, motivação, participação, respeito, competência e elevado sentimento ético;

Centrado na satisfação das necessidades das pessoas: As características do processo e do produto devem responder às expectativas das pessoas;

Baseado em fatos e dados: os fatos e dados bem como as ferramentas estatísticas tornam-se armas poderosas para análise da realidade e tomada de decisões, evitando-se a cultura do “eu acho”;

Controle da qualidade exercido por todas as pessoas da organização: o velho paradigma taylorista de caráter fragmentado e reducionista, pelo qual o homem foi visto apenas como uma peça no conjunto da produção e a qualidade como uma questão tópica garantida pela inspeção, é substituído. Um novo paradigma é estabelecido. Todos os participantes da organização estão em interação recíproca construindo a realidade, preocupando-se tanto com o resultado da ação, quanto com seu processo, no espaço e no tempo.

Conforme foi abordado no segundo capítulo, os paradigmas gerenciais baseados na Gerência da Qualidade Total, não apresentam mudanças substanciais em relação às tradicionais correntes de gerenciamento. Apesar de as condições de produção terem sofrido intensas mudanças desde o início do século – quando foram sistematizadas teorias de gerenciamento – até os nossos dias, a matriz liberal que dá suporte à GQT continua sendo a mesma: o Taylorismo. Assim, apesar de seus precursores enfatizarem um enfoque de gestão participativa que supere a teoria Taylorista, percebe-se um contra-senso entre essa afirmação e os princípios da Gerência da Qualidade Total. Isso torna-se evidente quando é estabelecida a divisão do trabalho pautada no discernimento entre Gerenciamento pela Organização ou

Gerenciamento pelas Diretrizes, cuja função é gerenciar (controlar) as tarefas do dia-a-dia, e Gerenciamento Inter-Funcional, que é responsável por construir a visão de organização:

A diferenciação entre gerenciamento de rotina e gerenciamento inter-funcional fica clara se fizermos uma analogia com um navio. As pessoas que trabalham na base do navio (casa das máquinas) têm como função fazer o navio funcionar, fazendo pequenos ajustes para que o navio funcione melhor. Já na cabine Do comandante, estão as pessoas responsáveis em determinar a direção em que o navio vai navegar. A rotina é o sistema gerencial das pessoas da 'casa das máquinas' enquanto que o gerenciamento inter-funcional é aquele do comandante do navio, ou seja, aquele de quem olha para frente e direciona as melhorias (Barbosa et al, 1993: 16).

Dessas afirmações, é possível depreender que, embora os autores enfatizem o planejamento coletivo e uma administração colegiada nessa forma de gerenciamento, o que de fato ocorre é uma forma de cooptação dos trabalhadores pela pseudo-administração participativa – é uma nova forma de divisão do trabalho travestida de uma democratização nas suas relações. A posição de um Consultor da Fundação Christiano Ottoni torna-se oportuna para ilustrar tal argumentação:

(...) O “CQT” tem que ser mesmo “top-down”. Questões referentes à política e às metas da empresa só são de interesse da cúpula. Os trabalhadores devem conhecer o seu trabalho e o dos seus colegas de equipe. Devem fazer pequenos arranjos, ajustes, etc. Mas as grandes metas são da alçada do grupo dirigente. (Entrevista apud Oliveira, 1997:84).

Essa perspectiva de gerenciamento não garante uma superação efetiva dos princípios tayloristas, pois os trabalhadores continuam não participando como sujeitos no processo de produção, nem na gestão das relações de trabalho, e nem na participação dos lucros. Aos trabalhadores cabem apenas a participação no gerenciamento de rotina, que cuida da manutenção e melhoria das atividades cotidianas da organização, enquanto que o gerenciamento inter-funcional cuida da articulação de problemas prioritários da alta administração.

Essa conclusão é elucidativa das diretrizes educacionais determinadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas na gestão em foco, ao instituir, via atos normativos e de forma centralizadora (embora apareça no discurso uma apologia à descentralização), o conjunto de medidas político-pedagógicas a ser implementado no campo da educação.

O governo mineiro, ao ignorar as contradições internas da teoria, assume essa filosofia gerencial como forma de garantir uma maior racionalidade, modernidade e produtividade no sistema educacional. É esta “filosofia” gerencial que permeará a política educacional,

sobretudo na primeira metade da década de 90, por meio da operacionalização de sua implantação, e que continua assumindo importante papel nas diretrizes das ações de governo para a educação de Minas.

Em março de 1994, o governo de Minas instituiu, por meio de Decreto nº 35.423, o Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais – Pró-Qualidade –, com os seguintes objetivos:

- I- fornecer às escolas estaduais as condições essenciais para o exercício de autonomia pedagógica, administrativa e financeira;
- II- promover, através de ações simultâneas e coordenadas de desenvolvimento curricular, treinamento e aquisição de materiais de ensino-aprendizagem, a melhoria da qualidade do ensino;
- III- reduzir significativamente as taxas atuais de repetência, sobretudo nas primeiras séries do ensino fundamental (Minas Gerais. Diário do Executivo, 1994).

O referido projeto compreende cinco sub-projetos:

- I- Melhoria da infra-estrutura e gestão da escola:
 - a) fortalecimento do planejamento escolar;
 - b) desenvolvimento do gerenciamento escolar;
 - c) informatização da administração escolar;
 - d) equipamentos de apoio à administração escolar.
- II- Fortalecimento da gestão do sistema educacional:
 - a) avaliação externa do desempenho do corpo discente;
 - b) implantação do sistema de monitoramento;
 - c) estudos e pesquisas sobre a gestão escolar.
- III- Desenvolvimento do Ensino:
 - a) desenvolvimento curricular;
 - b) capacitação básica de professores de 1^a a 4^a séries;
 - c) capacitação complementar permanente;
 - d) estudos e pesquisas para o desenvolvimento do ensino;
- IV- Materiais de Ensino-aprendizagem:
 - a) materiais pedagógicos;
 - b) materiais de leitura;
 - c) livros didáticos;

- d) mobiliários para materiais de ensino-aprendizagem e biblioteca;
- e) construção de bibliotecas escolares.

V- Reorganização do atendimento escolar:

- a) construção de salas de aula;
- b) mobiliário e equipamentos para as novas construções;
- c) administração da utilização da rede física.

A ênfase atribuída ao modelo de gestão – a GQT –, que dá suporte às diretrizes educacionais do governo mineiro, é decorrente de uma crença disseminada no período em questão: a crise da educação é fruto da ineficiência da gestão. Uma posição que, por sua vez, está ancorada no discurso neoliberal da ineficácia do estado para gerir políticas sociais como a educação. Não é por acaso que todos os documentos analisados – Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien, Nova Delhi, Planos Decenais da Educação – e os diversos estudos produzidos pelo setor empresarial enfatizam, em maior ou menor grau, a ineficiência do Estado em assegurar a “equidade” e a qualidade da educação. A disseminação desses pressupostos visa legitimar a transposição de métodos e filosofias oriundas do setor empresarial para o escolar e o ingresso de novos agentes sociais para atuação direta na gestão da escola pública: os empresários.

Vale a pena ressaltar que tanto o Programa Pró-Qualidade, de abrangência mais ampla, quanto as medidas instauradas para sua viabilização ocorreram via instrumentos jurídicos (Resoluções, Portarias ou Instruções). O Sindicato dos Trabalhadores da Educação da Rede Estadual (Sind-UTE), ao criticar a prática excessiva do governo mineiro em administrar por meio de aparatos legais, organizou uma publicação intitulada *Pedagogia das Resoluções*, pela qual questionou a legitimidade destes dispositivos legal-normativos:

É ilusão ou ignorância da Secretaria pensar que dirige o trabalho das escolas através de decretos, serviços de inspeção, resoluções, normas regimentais, etc. Nós sabemos que a absorção destas “ordens” dependem da escola e de sua história de subserviência ou irreverência em relação ao poder central. Há um espaço de autonomia entre a definição das normas e o acatamento acrítico por parte das escolas, que até mesmo alguns educadores duvidam, mas que muitas escolas sabem usar com maestria (1998:27).

Essa afirmação possibilita ilustrar como, gradativamente, vai desvanecendo o decantado discurso redencionista da educação por meio de medidas legais miraculosas – por exemplo: os Programas de Qualidade Total, que profetizavam a redução da evasão e repetência, a diminuição de custos educacionais e aumento do salário, a qualificação dos

profissionais da educação e a harmonização do clima organizacional das escolas. Por um ângulo objetivo, as próprias medidas implementadas mostraram-se ineficazes – o processo de autonomia administrativa e de avaliação dos sistemas escolares, por exemplo. Em seu aspecto político-ideológico, a “filosofia gerencial”, que dava suporte às diretrizes para a educação, teve sua legitimidade minimizada em face das próprias contradições internas da teoria e também da resistência dos profissionais da educação em aceitar os impactos deste “canto da sereia”, num contexto tão específico e complexo como é o da educação.

Em que pesem as turbulências e resistências, em maior ou menor grau, pelo menos três daqueles cinco pontos programáticos estabelecidos para a gestão do governo Hélio Garcia continuam vigorando até o momento atual: Avaliação Sistêmica, Municipalização do Ensino e PROCAP. Todavia, o conjunto de medidas gestadas no início da década de 90, em âmbito internacional, nacional, e em específico no Estado de Minas, deixou como saldo, no interior do próprio aparelho de Estado e na dinâmica da organização do trabalho escolar, a instalação da lógica privatista do pensamento empresarial. No final dos anos 90, o cenário educacional parece propício para o ingresso, de forma mais incisiva, dos empresários como novos agentes educacionais. A atuação desses “novos agentes” sobre a formação do trabalhador ultrapassa os muros das empresas e tem um alcance sistemático na educação regular, mediante sua participação direta na gestão da escola pública.

Tendo em vista essa configuração, o estudo empírico realizado no município de Uberlândia, a partir da análise de documentos oficiais e do discurso presente nas fontes orais, procura discutir alguns elementos da *participação* do setor empresarial na gestão da escola pública. Tal participação ocorre, dentre outras formas, via processo de criação do Conselho de Educação do Sistema FIEMG (CEF)⁸⁰. Nele, a atuação do setor empresarial é engendrada de forma paralela do Conselho Municipal de Educação (CME), legitimado pela Constituição Federal e pela nova LDB e à revelia dele.

⁸⁰. Tanto os empresários locais, quanto a própria FIEMG denomina essa instituição apenas de *Conselho de Educação*, acrescentei pois a expressão *filiado à FIEMG* para diferenciá-lo do Conselho Municipal de Educação de uma forma mais nítida. A partir desse trecho, utilizarei a sigla CEF para referir-me ao Conselho de Educação filiado à FIEMG.

5.2. Conselho de Educação filiado à FIEMG: a face privada de um fórum de educação pública

O Conselho de Educação filiado à FIEMG, em evidência neste estudo, localiza-se na região do Vale do Paranaíba, com sede na cidade de Uberlândia. Em 30 de Janeiro de 1997, representantes da classe empresarial de Uberlândia reuniram-se na sede da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais para estruturarem o funcionamento do Conselho de educação. Participaram da reunião:

- Representantes do Sistema FIEMG;
- Presidentes dos Sindicatos das Indústrias de Uberlândia;
- Representantes da Associação Comercial e Industrial de Uberlândia – ACIUB.
- Representantes da Secretaria Municipal de Educação;
- Representantes da Câmara Municipal;
- Representantes da Superintendência Regional de Ensino;
- Representantes das Faculdades Integradas do Triângulo - FIT;
- Representantes de escolas das redes municipal, estadual, federal e particular de Uberlândia.

A reunião foi presidida por Paulo Sérgio Ferreira, então Vice-Presidente da FIEMG e Presidente do Conselho Regional de Desenvolvimento Industrial Vale do Paranaíba. As diretrizes para a constituição do Conselho de Educação foram baseadas em uma cartilha elaborada pela Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG).

A reunião de posse da diretoria do Conselho foi realizada em onze de Março de 1997 e foi oficializado como presidente o diretor de *Talentos Humanos* do Grupo ABC Algar, que atua na CTBC. Os vice-presidentes, conforme a composição mencionada anteriormente, são representantes das redes estadual, municipal, federal e particular de ensino – todos eles ocupantes de cargos de confiança nas respectivas áreas de atuação. Faz parte ainda do Conselho, no cargo de Secretário Executivo, um representante da Câmara Municipal de Uberlândia. Assim foi composto o Conselho Regional de Educação do sistema FIEMG⁸¹ – vale do Paranaíba – que tem sua sede em Uberlândia.

⁸¹ Além deste Conselho Regional de Educação do Vale do Paranaíba, existem ainda mais nove conselhos das seguintes regiões mineiras: Região Metropolitana de Belo Horizonte (sede em Contagem); Região do Rio

Quanto à função, ou *missão* do Conselho, o sistema FIEMG afirma que “a razão de ser do Conselho de Educação da FIEMG é transformar empresas e escolas em parceiras para o desenvolvimento e para a construção da cidadania. Na realização de sua missão, o Conselho dará prioridade ao ensino fundamental na escola pública (1994:20).

Para o cumprimento dessa *missão*, são enfatizadas a secundarização de recursos materiais e a priorização de aspectos relativos a motivação:

Na construção de uma parceria empresa-escola, os recursos materiais e financeiros da empresa não são o mais importante. A principal contribuição que uma empresa pode oferecer à educação é motivar os seus dirigentes e funcionários a trabalhar como voluntários na escola e pela escola (Idem: 2).

Um dos membros do CEF, representante da FIEMG, justifica seu funcionamento da seguinte forma:

(...) então o Conselho de Educação visa exatamente trabalhar entre as empresas e as escolas buscando uma interação para fazer aquilo que a escola precisa e também para as empresas dizerem prá escola: ‘ô escola, esta educação que vocês estão dando não está atendendo as nossas necessidades, então nós precisamos negociar isso, como nós vamos fazer?’ Porque não adianta eu procurar um público voltado para um determinado ritmo de trabalho e objetivos filosóficos se na verdade a pessoa não está preparada para ver o mundo real, ele fica no mundo ideal. Então esse trabalho que a FIEMG se propõe a fazer é justamente discutir a interação escola/trabalho. Isso não quer dizer que queremos só preparar ‘burro de carga’ não. Nós temos que fazer com que as pessoas pensem e com isso venham ajudar a resolver nossos problemas (Entrevista).

Embora ele afirme que “nós temos que fazer com que as pessoas pensem”, referindo-se a uma postura desejável para a escola e contrapondo-se ao “burro de carga” – tal como o trabalhador Smith idealizado por Taylor –, a relação escola/trabalho é considerada na

Doce (sede em Governador Valadares); Região do Pontal do Triângulo (sede em Ituiutaba); Zona da Mata (sede em Juiz de Fora); Região Norte (sede em Montes Claros); Região Centro Oeste (sede em Divinópolis); Região do Alto do Paranaíba (sede em Patos de Minas); Região Sul (sede em Pouso Alegre); e Região do Vale do Rio Grande (sede em Uberaba). As diretrizes e ações desses conselhos são norteadas por um conselho superior que tem sua sede em Belo Horizonte e é composto por membros das seguintes Instituições: Grupo Pitágoras, Universidade Estadual de Minas Gerais, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, União Brasileira da Qualidade, CEMIG, União dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundação ACESITA, SEBRAE, BIOBRÁS, Superintendência da 1ª Regional Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Vox Populi, Empresa de Cimento Cauê, Representante do Colegiado de Diretoras das Escolas Estaduais de Minas Gerais, Nansei Aparelhos de Precisão S/A, Jornal Diário do Comércio, Universidade Castelo Branco, Secretaria de Formação de Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho, FIEMG, Delp Eng. Mecânica S/A, Instituto Euvaldo

perspectiva da racionalidade econômica. O entrevistado deixa claro que, por meio do estreitamento da relação escola/trabalho, os empresários poderão dizer à escola o tipo de trabalhador de que precisam “e com isso venha ajudar a resolver [seus] problemas” – uma reafirmação da antiga conexão entre o que a produção demanda e o que a escola deve responder.

Um outro empresário, ao justificar o investimento de sua empresa na escola pública, afirma que:

É nosso dever cívico complementar as ações governo, afinal, nossas empresas serão as maiores beneficiadas. O empresário que não tiver uma visão voltada para o futuro, terá seu empreendimento fadado ao fracasso, e os frutos colhidos com o investimento na educação estão no futuro. O futuro pertence a nós empresários de hoje, não tenho que pensar apenas no meu sucesso pessoal como empreendedor de uma forma imediata, tenho que pensar no nome que irá ficar indelével na minha empresa, na perenidade da organização, e no império empresarial a ser construído. Após longos anos de um vínculo estreito com os países desenvolvidos, hoje estou convicto mais do que nunca que só a educação promoverá o desenvolvimento econômico de um país e contribuirá com o triunfo das organizações empresariais (Empresário 3. Membro do CEF. Entrevista).

Um outro empresário entrevistado, apresenta um ponto de vista similar:

A educação é a base de tudo, é o alicerce para o desenvolvimento tecnológico, para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, para o desenvolvimento da vida do ser humano em geral. Um povo civilizado é um povo educado. Para conquistar uma civilidade necessária é preciso uma educação no berço, e, como nosso povo é carente dessa educação, tem que ser proporcionada pela escola, nos anos iniciais da educação. Essa educação vai gerando um efeito “bola de neve”, porque integra também os pais que não tiveram acesso à educação, reduz a marginalidade e proporciona maior tranquilidade e harmonia para toda a sociedade. É esse o diferencial. Se essa empreitada der certo, reduzirá os roubos, seqüestros, crimes e toda a sociedade ganha. E para esses que estão sendo educados agora, veremos o resultado numa relação custo-benefício à médio prazo, pois teremos recursos humanos mais produtivos e eficientes, suavizando os esforços intensos que temos dispensado ao treinamento para a adequada cultura organizacional (Empresário 4. Membro do CEF. Entrevista).

A função socializadora da escola seria, portanto, a habituação dos estudantes, a fim de garantir a sua adaptabilidade ao mundo da produção, criando uma dinâmica interna em consonância com esses espaços. Disso decorre a histórica busca de otimização dos meios

numa dimensão pragmática e utilitarista de educação, além da adoção de parâmetros da política neoliberal incorporada pela administração empresarial para a gestão da escola. O conteúdo da cartilha produzida pela FIEMG é contundente e reitera as afirmações anteriores:

Por que a empresa deve se interessar pela escola pública?

Nada de caridade ou filantropia. O empresário deve ajudar e prestigiar a escola pública em seu próprio interesse. À medida que a tecnologia avança e a economia mundial se globaliza, a competitividade da empresa nacional passa a depender cada vez mais do nível de escolaridade do trabalhador brasileiro. Estamos hoje em desvantagem em relação ao primeiro mundo e em comparação com algumas nações emergentes. Enquanto o trabalhador brasileiro possui em média 3,5 anos de escolaridade, os trabalhadores dos chamados ‘tigres asiáticos’ (Coréia do Sul, Singapura e Taiwan) desfrutam de mais de dez anos. Isso significa que em média, eles são mais capazes do que nós de assimilar tecnologias e fazer funcionar os equipamentos mais recentes.

Estamos também em desvantagem em relação aos nossos parceiros do mercosul. Na América Latina, apenas Honduras tem mais analfabetos na força de trabalho, em porcentagem, do que o Brasil (1994:03).

É possível encontrar explicitamente uma das premissas básicas do pensamento empresarial no que tange à relação educação e trabalho. Tal premissa diz respeito à perspectiva pragmática atribuída à escolarização que move o interesse do empresariado pela escola pública: “*o empresário deve ajudar e prestigiar a escola pública em seu próprio interesse*”. O trecho que se segue ilustra a concepção de educação do empresariado e seu papel perante os imperativos de desenvolvimento econômico:

Utilizando a linguagem dos economistas, a melhoria da educação promove o crescimento do ‘capital humano’ e do ‘capital social’ de um país. O capital humano expressa a capacidade de uma sociedade de gerar riquezas. O crescimento do capital humano significa maior competitividade no mercado internacional e expansão do mercado interno. O capital social é um indicador do quanto ganhamos ao viver em uma sociedade em decorrência da qualidade das pessoas e das instituições com as quais interagimos. O crescimento do capital social torna uma sociedade mais agradável, mais honesta, mais segura e sobretudo mais justa e democrática (Idem: 05).

Um dos membros do Conselho que atua na 40ª Superintendência Regional de Ensino, afirma ser uma das funções do Conselho estimular a parceria empresa e escola:

Se a gente for “pegar” nossas ações separadas a principal função do conselho é estimular a parceria entre empresas e escolas, principalmente o conselho sendo ligado a empresa, seriam ações que viabilizassem um benefício para a

empresa e para a educação. Indiretamente, qualquer ação que a gente faça na educação tá beneficiando o quê? O professor, o aluno, a sociedade em geral, o empresário, quem trabalha com ele. Então você tem uma filosofia que é maior e uma que é mais prática que é para a empresa. O empresário está satisfeito com o trabalho qualificado? Ou se o filho do empregado estiver bem na escola? Ou se todos estiverem na escola e diminuir a violência? Pode acontecer de várias formas. (Entrevista).

A educação escolar adquire uma dimensão utilitarista e de aplicabilidade no processo de trabalho. Sob tal perspectiva, o que se torna realmente importante é como promover estratégias para que o trabalho educativo se torne mais racional, mais produtivo, fazendo com que os investimentos feitos na educação alcancem resultados mais satisfatórios e mais rápidos.

A participação do setor empresarial no cotidiano escolar tem sido crescente nos últimos tempos e são criados mecanismos cada vez mais sistematizados para consolidar a relação entre empresa e escola.

Segundo Arroyo,

A escola vincula-se à empresa pela função socializadora que ela exerce sobre a futura força de trabalho. Função socializadora que não é exercida apenas, nem fundamentalmente, pelos conteúdos que transmite, mas sobretudo pela estrutura e organização que a escola encarna. A introdução de mecanismos e práticas que predominam na organização empresarial fará da estrutura escolar um agente socializador na medida em que ela reproduz, em sua organização, o modelo de sociedade a que haverá de adaptar-se o estudante quando ingressar no mercado de trabalho (1980:42).

O sistema FIEMG ao orientar ações para a atuação do Conselho de Educação, define também a participação das empresas revelando a existência de forças patrimoniais da esfera privada na dinâmica escolar. O processo de ascensão do Conselho de Educação filiado à FIEMG, e suas expressões na política de educação do município em relação à inoperância do Conselho Municipal de Educação, revela, em parte, a omissão do Estado – representado pelo poder executivo local – no que se refere às políticas sociais como a educação. Essa é apenas uma das dinâmicas que ilustram a gradativa redução da intervenção do aparelho estatal, visto que os empresários prescindem de sua mediação para consolidar suas ações implementando o processo de privatização num sentido lato, que significa, delegar responsabilidades públicas para organizações ou entidades privadas (Donahue, 1992).

É propósito das seções que se seguem, reconstituir a trajetória do Conselho Municipal de Educação (CME) do município de Uberlândia – legitimado por diferentes aparatos da política educacional brasileira -, que ocorre de forma simultânea, porém, sem vinculações com o

Conselho de Educação filiado à FIEMG (CEF). Assim, na arena educacional do município em questão, convivem de forma paralela dois Conselhos de Educação, porém, assumem diferentes modalidades em virtude dos princípios em que se ancoram cada um deles.

5.3. Conselho Municipal de Educação e Gestão Democrática: caminhos e descaminhos

5.3.1. Alguns antecedentes históricos dos Conselhos locais de educação

Cury (2000), ao recorrer à origem etimológica da expressão *Conselho* localiza-a no latim como *Consilium*, proveniente do verbo *consulo/consulere*, e significa “tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso”(p.47). Na interpretação do autor, trata-se de um verbo cujos significados indicam o movimento de ouvir e, ser ouvido, e a recíproca audição relaciona-se por sua vez, com o ver e ser visto. Assim, o próprio verbo *consulere* já remete ao princípio da publicidade, que ocorre quando um conselho participa dos destinos da sociedade ou de parte dela. Obviamente, Conselho é também o lugar onde se delibera, e “deliberar implica a tomada de uma decisão, precedida da análise e de um debate que, por sua vez, (...), implica a publicidade dos atos, na audiência e na visibilidade dos mesmos” (p.48). Ainda conforme Cury, o caráter público do Conselho, que cruza o interesse comum com a visibilidade, está relacionado com a modernidade; pois “é próprio da modernidade se distanciar dos *arcana imperii* (segredos do poder imperial) próprios de um poder que se dizia vindo de uma autoridade divina ou natural (...) assim, na relação governantes e governados, deve haver respeito de uns pelos outros e deste direito e respeito decorre a necessária publicização dos atos de governo” (p.47). Situando essa abordagem na especificidade da sociedade brasileira parece elucidador que a origem dos conselhos no Brasil se localiza no final do período imperial. Contudo, em que pese a importância da iniciativa de constituição dos conselhos, suas características revelam as limitações democráticas próprias do período em questão e a posterior extensão de ranços anti-democráticos na era republicana.

De acordo com o estudo desenvolvido por Werle (1998), os colegiados locais de educação têm sua gênese ainda no Brasil Império. Tomando como referência o estado do Rio Grande do Sul, a autora analisa a composição e o funcionamento das diferentes configurações que os conselhos locais assumem em determinados contextos históricos. Werle situa, a partir do final do Período Imperial até meados da 1ª República, quatro estruturas de conselhos locais

de educação: Conselhos Paroquiais (1871); Conselhos (1888); Conselhos Distritais (1897) e Conselhos Escolares (1906).

O Conselho Paroquial era composto pelo inspetor paroquial (presidente), por um professor público (secretário), pelo juiz de paz mais votado e por um pároco. Este conselho responsabilizava-se pela chamada para a matrícula por meio de editais fixados em locais públicos. Com a separação entre o Estado e a Igreja, tais conselhos foram substituídos, em 1888, por uma outra estrutura vinculada à comunidade, chamada na época apenas de Conselhos. Criado pelo Presidente da Província, um Conselho era composto pelo inspetor escolar (presidente), o subdelegado em exercício, o pároco e o professor público (secretário). Ainda de acordo com este estudo, o Conselho de cada distrito desempenhava um papel instrumental,

Contribuindo para o Estado obter os efeitos desejados e exercer influência sobre o comportamento individual, induzindo os cidadãos a mandar seus filhos para a escola. O Conselho parecia ser a forma viável de intervenção do Estado, uma forma mais aceitável deste exercer controle sobre a população escolarizável, uma vez que não existiam outras estruturas para cumprir tal finalidade (p.127).

Para Werle, o Conselho detinha o poder político tanto pelas prerrogativas de recorrer à força coercitiva, aplicando punições, quanto pela sua composição: “o Conselho de cada distrito, ao ser criado, já tinha sua composição definida, e seu poder derivava não só de suas atribuições, mas também da importância social dos que o compunham: a Igreja representada pelo pároco, o subdelegado, representando o poder coercitivo e o inspetor e o professor, representando o saber da área” (Idem).

Sem amplos processos de unificação, o poder provincial era autônomo para organizar o ensino primário e profissionalizante. Nesse contexto, os conselhos locais de educação exerceram importante papel como elementos de supervisão e inspeção. Segundo a autora, as funções do Conselho em 1888 eram, preponderantemente, fiscalizadoras, operacionalizando a lei. Assim, não exercia uma função normativa ou consultiva, mas constituía-se num órgão de vigilância das escolas e da população.

Com o processo de reorganização da instrução primária no Estado, em 1897, foram criados os Conselhos Distritais. Tais Conselhos eram compostos por cinco pais que tivessem filhos na escola, os quais eram nomeados pelos inspetores regionais que detinham o poder para nomear o presidente e seu substitutos, estabelecer sua forma de funcionamento e substituir seus membros ou mesmo a composição integralmente em qualquer época:

Cabia ao Conselho Distrital: visitar e inspecionar, pelo menos uma vez por mês, em dias determinados, as escolas do distrito; informar-se do comportamento moral e civil dos professores, verificando o cumprimento dos deveres profissionais; verificar o adiantamento dos alunos; examinar a escrituração, matrícula, freqüência e disciplina escolar; informar, trimestralmente, por escrito, ao inspetor escolar sobre a situação da educação. Ao presidente do Conselho Distrital incumbia: atestar mensalmente o exercício dos professores para fins de pagamento e lhes conceder licença. (...) Embora sua composição não fosse formalmente ligada ao poder da Igreja e da Polícia, pode-se supor que o poder local nele se fazia representar, pois compunha-se de chefes de família que tivessem filho freqüentando escolas públicas (Idem:128).

Em menos de uma década após a criação dos Conselhos Distritais, em 1906, o Regulamento da Instrução Pública do Estado, cria em cada município o Conselho Escolar, com representação de cada distrito escolar que houvesse no município. Basicamente, as funções do Conselho Escolar permanecem idênticas às do Conselho Distrital, mas “tendo em vista as dificuldades de prover todas as regiões escolares de inspetores, o governo, em 1910, incumbe novamente os Conselhos Escolares da Inspeção” (Idem, *ibidem*).

A autora assevera ainda que “o Conselho Escolar fazia parte da rede de controle do poder público, pois foi criado por esse mesmo poder, como um organismo local de vigilância das normas emanadas das instâncias estadual e federal”. Desta forma, afirma que o Conselho Escolar “não era um órgão colegiado com ação conjunta e decisões tomadas em grupo. As atribuições eram, em sua totalidade, delegadas ao Conselho Escolar, mas o exercício das mesmas se davam individualmente, na medida em que cada membro do Conselho Escolar as desempenhava pessoalmente em seu distrito” (Idem, *ibidem*).

A partir desses dados, é possível depreender que os Conselhos, em suas diferentes configurações ora analisadas, assumem em suas primeiras tentativas de consolidação marcas da coerção, controle, vigilância e disciplinarização da escola e seus agentes educacionais. A característica fundamental que identifica esses Conselhos é o seu caráter instrumental (em detrimento do caráter consultivo), mas com componentes políticos e ideológicos. Enquanto mediador do Estado, ele atua para produzir comportamentos desejáveis sobre o indivíduo mediante a indução a um ideal de conduta ditado pelas normas estabelecidas via escola.

De acordo com Cury (2000), durante as décadas de 20 e 30, os conselhos se pautavam por uma dimensão técnica em detrimento da dimensão democrática e se mantinham ancorados pela visão que os cidadãos, contaminados por visões parciais, jamais acederiam ao universal e ao bem-feito. “Embora tão racionais quanto qualquer outro, inclusive um especialista, os

cidadãos não teriam preparação suficiente e adequada para o exercício dessas tarefas complexas. Isto seria função a ser preenchida por técnicos e especialistas que, distanciados das ambições poderiam visualizar melhor o interesse comum e coletivo” (p. 48). Assim, complementa o autor, “se descolados do princípio democrático e republicano, os Conselhos podem se perder na tecnocracia; quando ocupados por pessoas alheias aos e despreparadas para os assuntos específicos, eles poderão se desviar do essencial, seja no conteúdo, seja na forma” (p.49).

Em âmbito nacional, um dos primeiros marcos de institucionalização do Conselho ocorreu um ano após a implementação do Ministério da Educação, em 1931, com a criação do Conselho Nacional de Educação, através de Decreto assinado pelo então Ministro da Educação, Francisco Campos. A estrutura de Conselho Nacional de Educação vigorou de 1931 até 1961, quando, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, foi criado o Conselho Federal de Educação, que, por sua vez, vigorou de 1962 até 1994. Em 1995, a Lei nº 9.131/95 promove uma nova criação do Conselho, que recebe a denominação novamente de Conselho Nacional de Educação.

De acordo com o art. 7º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995: “O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional”.

Além dessas atribuições, ao Conselho Nacional compete: formular e avaliar, juntamente com o MEC, a política nacional de educação; zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem; subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; manifestar-se sobre questões que abranjam mais de uma modalidade de ensino; assessorar o Ministério da Educação e do desporto no diagnóstico de problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas, especialmente integrando níveis e modalidades de ensino; emitir parecer sobre assuntos da área educacional por iniciativa dos conselheiros ou quando solicitado pelo MEC; manter intercâmbio com o sistema estadual e Distrito Federal; analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre diferentes níveis e modalidades de ensino; elaborar seu regimento e o submeter ao Ministro.

A nova estrutura do Conselho Nacional de Educação estabelece na sua composição o total de 24 membros (12 da Câmara de Educação Básica e 12 da Câmara de Ensino Superior),

sendo a metade indicada por associações científicas e profissionais como determina o SS 1º do Art. 8º: “A escolha e nomeação dos conselheiros será feita pelo Presidente da República, sendo que, pelo menos a metade, obrigatoriamente, dentre os indicados em listas elaboradas especialmente para cada Câmara, mediante consulta a entidades da sociedade civil, relacionados às áreas de atuação dos respectivos colegiados”. A Lei que legitima a existência do Conselho Nacional da Educação é anterior à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que menciona genericamente tal órgão. A omissão da Lei 9.394/96 ocorre também no caso da criação dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, ficando a critério do Poder Executivo Estadual ou Municipal a iniciativa para a criação de conselhos nas respectivas esferas, pressupondo que as Constituições Estaduais de 1989 estivessem se pronunciado sobre o assunto.

Os Conselhos em âmbito estadual e municipal já haviam sido previstos na Lei federal nº 5.692/71, em seu artigo 71: “Os Conselhos Estaduais de Educação poderão delegar parte de suas atribuições aos Conselhos de Educação que se organizem nos municípios onde haja condições para tanto”. Todavia, a constituição destes órgãos colegiados assume uma maior repercussão no período após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da nova LDB, sobretudo com a criação dos sistemas municipais de educação e o próprio desencadeamento do processo de municipalização do ensino.

Da sua origem até o final da década de 80, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os órgãos colegiados de gestão da educação sofreram significativas mudanças. Após 21 anos de Regime Militar no Brasil, em 1987, foi instalada a Assembléia Nacional Constituinte a partir das eleições de novembro de 1986. Anterior a esse acontecimento, no final da década de 70 e início da década de 80, a sociedade brasileira já vivia o “sopro” da redemocratização em decorrência da amenização da supremacia do Poder Executivo – representado pelos militares – e a rearticulação dos movimentos sociais que se contrapunham à política vigente. A mobilização dos vários segmentos da população em prol de uma maior participação política inicialmente culminou no direito às *Emendas Populares*. Previstas no regimento da Assembléia Constituinte, cada *Emenda* deveria ter, no mínimo, 30 mil assinaturas de eleitores.

Nesta conjuntura, foi criado o *Fórum Nacional de Entidades em Defesa do Ensino Público*, lançado oficialmente em Brasília a 9 de abril de 1987, através da Campanha Nacional

pela Escola Pública e Gratuita. Inicialmente, o Fórum foi composto por 13 entidades⁸² e suas principais formas de pressão pautavam-se em manifestos dirigidos aos parlamentares tentando assegurar suas propostas e, posteriormente, uma plataforma para a educação na Constituinte. O Fórum, ao defender a reestruturação do Sistema Nacional de Educação, tendo como pressuposto o conceito de Estado Ampliado, que inclui a sociedade política e a sociedade civil nas tarefas de elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas, entre as quais a política educacional reivindica a democratização da gestão dos sistemas escolares pela defesa da participação colegiada da sociedade civil via Conselhos. Assim, postula que o mecanismo privilegiado para sistematizar e coordenar esta prática são os Fóruns Educacionais: nacional, estaduais e municipais – articulados com os respectivos Conselhos (Fórum Nacional de defesa da Escola Pública. Documento VII, 1990).

Foi significativa a incorporação das reivindicações dos movimentos sociais pela Carta Magna de 1988. No que tange à educação, e em específico, à gestão dos sistemas escolares, a Constituição contemplou no artigo 206 o anseio dos referidos movimentos pela democratização da educação mediante o inciso VI: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

No entanto, a regulamentação desse dispositivo constitucional ficou sob responsabilidade da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) que foi aprovada em 20 de dezembro de 1996. Após oito anos de tramitação⁸³ no Congresso Nacional, a nova Lei é fruto de muita polêmica e descontentamentos por parte da sociedade civil, sobretudo pelas entidades que compõem o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*.

O *Fórum* acreditava que o Projeto do Senador Cid Sabóia contemplava seus princípios defendidos – em termos gerais – por uma escola pública, democrática, gratuita e de qualidade. Em contrapartida, tece críticas ao Projeto do Senador Darcy Ribeiro: “Descaracterizando o processo democrático que originou o Projeto de LDB PLC 101/93, oriundo da Câmara, que recebeu parecer no Senado do Senador Cid Sabóia de Carvalho, o Senador Darcy Ribeiro assumiu um novo substitutivo ao Projeto de LDB, profundamente nefasto à educação

⁸². No momento da Constituinte, o Fórum era composto pelas seguintes entidades: ANDES; ANPED; ANDE; ANPAE; SBPC; CPB; CEDES; CGT; CUT; FENOE; FASUBRA; OAB; SEAF; UBES E UNE. A composição do Fórum foi ampliada durante o processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incluindo instituições como a UNDIME, o CONSED, o CRUB, etc.

⁸³. Tramitação na Câmara dos Deputados: Projeto Otávio Eliseo – 1988; Projeto Substitutivo Jorge Hage – 1989; Projeto Substitutivo Sandra Cavalcanti – 1990; Projeto Substitutivo Ângela Amim – 1991; Aprovação do Projeto na Câmara – 1993. Tramitação no Senado: Projeto Substitutivo Cid Sabóia – 1993; Projeto Substitutivo Darcy Ribeiro – 1994: aprovado no Senado em 1996.

nacional” (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, s/d). Nessa perspectiva, o Fórum critica veementemente o conteúdo do Projeto de Ribeiro, assinalando, dentre outras alterações feitas por ele, a questão da gestão democrática. Assim, de acordo com o Fórum, o referido projeto “estabelece uma concepção fragmentada do Sistema Nacional de Educação, pois, além de não estabelecer diretrizes, prioridades e normas comuns a serem respeitadas por todos os sistemas, omite mecanismos de construção de um Plano Nacional de Educação (Conselho Nacional de Educação)” (Idem). Ainda no que concerne à temática “gestão democrática”, afirma que o referido projeto “Concentra poderes no Governo Federal, por omitir o tratamento da gestão democrática do Ensino (Art 3º, inciso VII), abrindo espaços para o governo legislar sobre a Educação em geral através de MPs [Medidas Provisórias], como já vem fazendo” (Idem, Ibidem). A esse respeito, uma das publicações do Sind-UTE considera que:

Durante a tramitação, não só o executivo editava medidas provisórias, decretos e remetia projetos de lei (PL) ao Congresso, como o próprio Darcy Ribeiro se incumbia de modificar o conteúdo dos substitutivos (num total de sete) que apresentava em plenário, adequando-os aos anseios de reforma do governo. O resultado final, nós já conhecemos: o Senado aprova um desses substitutivos de Darcy Ribeiro, que retorna à Câmara para iniciar uma nova jornada, sendo finalmente aprovado em 1996 (1997a:9).

De fato, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também apelidada por Lei Darcy Ribeiro, passa a vigorar em 1996, após 35 anos de vigência da antiga LDBEN (Lei 4.024, de 20-12-61). O *Fórum em Defesa da Escola Pública* avalia que não houve uma incorporação a contento do conteúdo das reivindicações dos segmentos da sociedade civil ao seu corpo da nova LDB. Também o Sind-UTE, ao proceder a uma avaliação da tramitação dos vários Projetos de Lei, conclui que os textos foram progressivamente deixando à margem as proposições populares e que o texto final da LDB omite os princípios básicos de tais proposições. Quanto à gestão democrática, afirma que:

Nos substitutivos de Darcy Ribeiro a Gestão Democrática é definida, no primeiro substitutivo, como a integração dos sistemas de ensino com as famílias, gestão democratizada, participação democrática no processo educacional, maioria absoluta de professores nos órgãos colegiados e comissões. Ao longo da apresentação dos sete substitutivos do senador Darcy Ribeiro, a idéia ampliada de gestão democrática fica reduzida à participação dos docentes no projeto pedagógico na escola e participação da comunidade escolar e local na gestão do estabelecimento de ensino (Sind-UTE, 1997a:22).

Com efeito, a nova LDB apresenta-se um tanto quanto omissa nas matérias afetas à gestão democrática e não prevê a criação de possíveis instrumentos de sua operacionalização como os Conselhos de Educação. Conforme foi sinalizado na afirmação acima, apenas no artigo 14, do Título IV, *Da Organização da Educação Nacional*, faz-se menção de forma mais objetiva à temática em questão, da seguinte forma:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

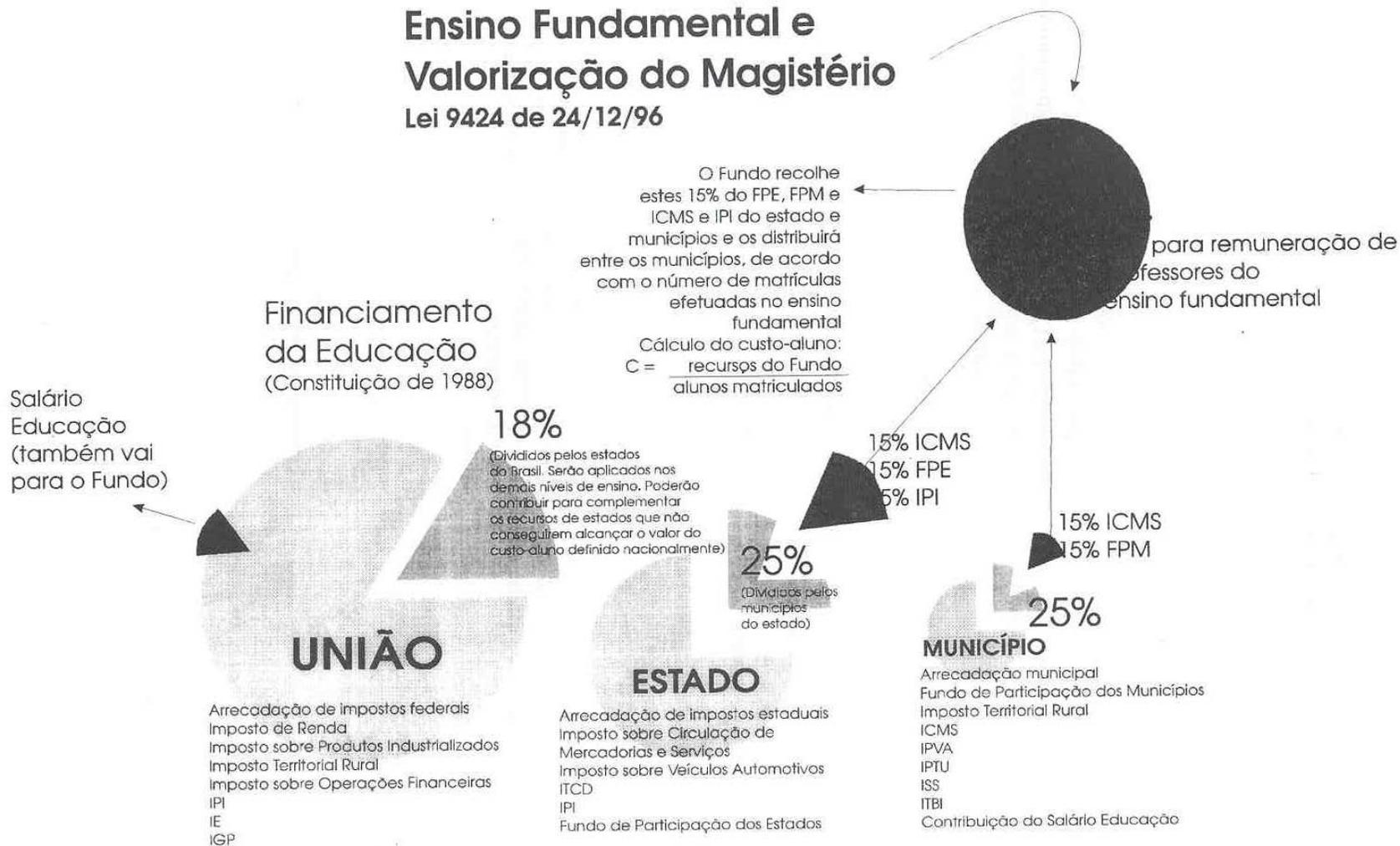
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996).

Não há também no corpo da LDB nenhuma referência aos instrumentos que poderiam contribuir para assegurar alguns mecanismos de gestão democrática, tais como os Conselhos de Educação.

Na verdade, durante a década de 90, estes órgãos aparecem de forma mais específica nos textos jurídicos-legais, inicialmente na Emenda Constitucional nº 14, de 1996, dois meses antes da publicação do texto da nova LDB. A referida emenda *dá nova redação aos Artigos de números 208, 211, 212 e o Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. Além de estabelecer mudanças quanto ao financiamento da educação nas quatro esferas (União, Estados e Distrito Federal e Municípios), essa Emenda também criou o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério). Apelidado de “Fundão” ou “Fundo Paulo Renato”, sua regulamentação ocorreu a quatro dias depois da promulgação da nova LDB, em 24 de dezembro de 1996, por meio da Lei nº 9.424. A referida lei estabelece a criação de um fundo contábil que deverá arrecadar 15% dos 25% das verbas destinadas à educação por estados e municípios, assim distribuídos:

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

Lei 9424 de 24/12/96



Fonte: Sind-UTE, 1997

O SS 1º do Art. 2º reza que: “A distribuição dos recursos, no âmbito de cada Estado e do Distrito federal, dar-se-á, entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando para esse fim: as matrículas da 1ª a 8ª séries do ensino fundamental. O número de matrículas anuais do Ensino Fundamental passa a ser, pois, o quesito básico para receber as verbas do Fundo; ou seja, o montante das verbas dos estados e municípios é dividido pelo número de matrículas, reveladas pelo censo escolar anual. Tal divisão possibilita extrair o percentual de “custo-aluno-ano” que implica na verba a ser repassada por cada aluno matriculado nos municípios. O “custo-aluno-ano” foi calculado em 1996 com um valor de R\$ 300,00, e, em 1998, após a institucionalização do Fundo, esse valor foi determinado para todos os estados na ordem de R\$ 315,00. Um outro quesito para o repasse de verbas é a obrigatoriedade da elaboração de um plano de cargos e carreira para o magistério.

Esses critérios de repasse de verbas por si só já ensejam a necessidade de uma fiscalização, dada a desprezível tradição de extravio de verbas públicas da educação. Para tanto, o *Caput* do Art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, prevê que “o acompanhamento e o controle social sobre a repartição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo serão exercidos, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por conselhos a serem instituídos em cada esfera no prazo de cento e oitenta dias a contar da vigência desta lei”.

Os Conselhos que procederão ao acompanhamento e ao controle social do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental deverão, em termos legais (SS 1º do Art. 4º), ter a seguinte composição: em nível federal, deverá ser composto por, no mínimo, seis representantes do Poder Executivo Federal, do Conselho Nacional de Educação, do Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da União Nacional dos Dirigentes municipais de Educação (UNDIME) e dos pais de alunos e professores das escolas públicas do Ensino Fundamental.

Para a esfera estadual, estabelece-se a representação por, no mínimo, sete membros representantes respectivamente: do Poder Executivo Estadual, dos Poderes Executivos Municipais, do Conselho Estadual de Educação, dos pais de alunos e dos professores das escolas públicas do Ensino Fundamental, da seccional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da seccional da Confederação Nacional do

Trabalhadores em Educação (CNTE), da Delegacia Regional do Ministério da Educação e Desporto (MEC).

No âmbito do Distrito Federal, a representação prevista é por, no mínimo, cinco membros. Seguindo basicamente as mesmas orientações da esfera estadual, mencionada acima, sua composição conta com representantes do Poder Executivo Estadual, do Conselho Estadual da Educação, dos pais de alunos e professores das escolas públicas do Ensino Fundamental e da seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Para os municípios, ficou determinado o mínimo de quatro membros representantes da Secretaria Municipal de Educação ou órgão equivalente; dos professores e dos diretores das escolas públicas do ensino fundamental, dos pais de alunos, dos servidores das escolas públicas do Ensino Fundamental.

Acredito que a constituição desses Conselhos colabore para a consolidação de uma cultura pouco difundida no País de acompanhamento e controle da aplicação da Lei e para a disseminação de seus desdobramentos pela socialização das informações. Sua importância se dá principalmente neste caso que trata da aplicação de recursos públicos em educação, uma vez que o “jeitinho brasileiro” de administradores corruptos ops quais, tradicionalmente, têm transgredido o aparato legal que garante a destinação de recursos financeiros para o setor da educação. Todavia, a função precípua dos Conselhos torna-se restrita, por se tratar fundamentalmente da fiscalização (em detrimento de outras funções como as normativas ou consultivas) do FUNDEF. Embora restrita, paradoxalmente, assume grande abrangência e importância sobretudo porque o FUNDEF na sua gênese, já traz problemas pontuais e estruturais para a educação e motiva descontentamento por parte dos segmentos populares. A constituição dos Conselhos, ao garantir a participação dos referidos segmentos, poderá possibilitar um maior poder de intervenção e controle destes interlocutores. Ademais, a existência mesma dos Conselhos de Acompanhamento e Fiscalização, juntamente com a reorganização dos sistemas de educação, conforme o estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela nova LDB, parece revitalizar a discussão e impulsionar a implementação dos Conselhos de Educação em âmbito Federal, Estadual e Municipal. São conselhos de outra natureza que, embora possam exercer também a função fiscalizadora de recursos, têm como sua função precípua, ou pelo menos deveria ter, propor e assegurar as diretrizes de uma política de educação para as respectivas esferas.

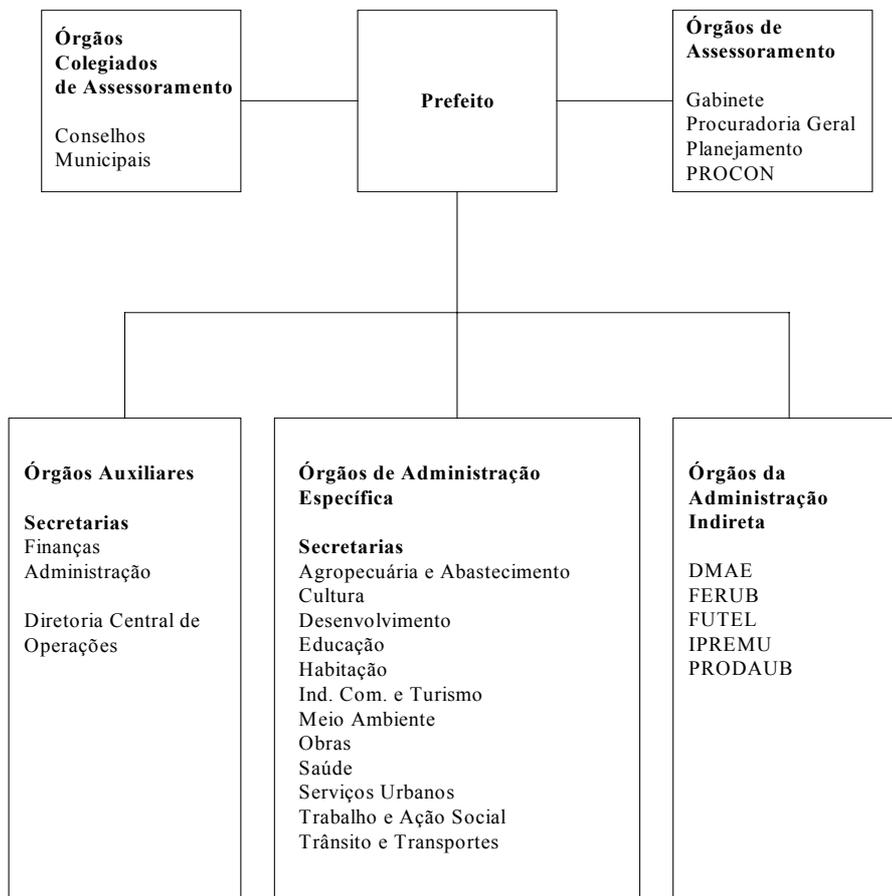
Ao me debruçar sobre a legislação para localizar como esta aborda a existência (ou não) dos Conselhos, não pretendi fazer nenhuma apologia do aparato jurídico-normativo e nem acredito que a democratização da gestão educacional e as diretrizes de sua política ocorram mediante determinações legais, mas sim por meio da organização dos movimentos sociais. No entanto, a legislação pode também ser um importante instrumento para a garantia dos direitos historicamente conquistados por pressão ou responsabilização da administração pública, em prol da educação pública.

É o que remonta a seção seguinte, ao abordar a dinâmica de representantes de alguns movimentos sociais em processo de pressão aos poderes Executivo e Legislativo, mediante um conjunto de ações que ensejaram a constituição do Conselho Municipal de Educação. A análise da constituição, da composição e das proposições desse Conselho possibilita-nos compreender algumas formas de organização de agentes educacionais em prol da defesa da escola pública e seus princípios democráticos. Por outro lado, revela também os desafios, impasses e dificuldades no processo de constituição do Conselho, e sua posterior inoperância por dois anos, enquanto que, simultaneamente a esse processo, o Conselho de Educação filiado à FIEMG, funcionava em toda sua potencialidade.

5.4. O processo de constituição do Conselho Municipal de Educação e suas propostas de política educacional para o município

O *caput* do artigo 161 da Lei Orgânica do Município de Uberlândia aprovada em 05 de novembro de 1990, reza que “O Poder Executivo submeterá à aprovação da Câmara Municipal, projeto de lei estruturando o sistema municipal de ensino que conterà, obrigatoriamente, a organização administrativa e técnico-pedagógica do órgão municipal de educação, bem como projetos de lei que instituem (...) III- a organização da gestão democrática de ensino público municipal; IV- O Conselho Municipal de Educação” (1998: 62. Grifos meus). O artigo 159 dessa mesma Lei também prevê que: “O sistema de ensino do município compreende, obrigatoriamente: (...) conselhos escolares que funcionarão como órgãos de assessoria e como elementos de ligação entre a comunidade escolar, administração da escola e Conselho Municipal de Educação. Em sua composição, deverão estar representados, paritariamente, os professores, os alunos, os funcionários e os representantes das associações de pais” (Idem:61).

Assim, conforme a Lei Orgânica Municipal, o Conselho Municipal de Educação⁸⁴ é um órgão de assessoramento do poder executivo e deveria ocupar um importante papel nas diretrizes da política de educação do município, além de um espaço privilegiado em seu organograma:



Fonte: Secretaria Municipal de Planejamento. Banco de Dados. Versão 1997.

O Conselho Municipal de Educação de Uberlândia foi estruturado durante os anos de 1997 e 1998, a partir da influência direta – em maior ou menor grau – de pelo menos quatro instâncias: do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais (SINTRASP), da Secretaria Municipal de Educação (SME), da Câmara Municipal e do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Estadual (Sind-UTE).

⁸⁴. Além do Conselho de Educação, existem mais os seguintes conselhos municipais: De Assistência Social; De Defesa e Conservação do Meio Ambiente – CODEMA; De Entorpecentes – COMEM; De Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra; De Saúde; De Transporte Coletivo; Do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural – COMPHAC; Dos Direitos da Criança e do Adolescentes – CMDAU; Dos Direitos do Idoso; Tutelar.

A Lei (nº 92/72), que prevê a criação do C.M.E. já existia no município desde a década de 70, todavia, o texto da lei é bastante sucinto. Segundo uma professora, que atuou efetivamente na estruturação do CME “(...) quando começamos a discutir a criação do Conselho Municipal de Educação descobrimos que já existia um conselho, criado em 1972, mas que ninguém sabia de sua existência. Mas a lei, tinha só dois artigos, não fala quem ia compor, o que ia fazer, como ia funcionar. Então o Conselho já havia sido criado, mas estava inativo e nós até então desconhecíamos sua existência na lei” (Membro do CME. Entrevista). O conteúdo de um dos artigos citados pela professora prevê a criação do Conselho e o outro prevê a vigência da lei a partir de sua publicação:

A Câmara Municipal de Uberlândia decreta e eu sanciono a seguinte lei:
 Art. 1º- Fica criado o Conselho Municipal de Educação de Uberlândia, cuja organização e constituição se farão, por Decreto, de conformidade com as normas fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.
 Art. 2º- Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, - revogadas as disposições em contrário (Câmara Municipal de Uberlândia, 24 de Novembro de 1972).

Na verdade, essa lei apenas legitima a centralização do Poder Executivo, pois a criação, a organização e a constituição do Conselho, naquele momento acontece por decreto, negando quaisquer possibilidades de participação da sociedade civil ou mesmo de seus representantes do Poder Legislativo. Esse decreto está em consonância com os direcionamentos da ordem social instaurada pelo regime militar a partir de 1964.⁸⁵

O grupo que encaminhou as primeiras tentativas de constituição do CME naquele momento desconhecia a existência dessa lei, bem como, de qualquer iniciativa de composição do Conselho.

Segundo uma professora municipal que atuava na direção do SINTRASP, na gestão iniciada em março de 1997, havia uma intenção no interior do sindicato de constituir um grupo na educação municipal para discutir questões salariais, condições de trabalho, melhoria da qualificação profissional. De acordo com ela, nesse momento ainda não havia uma intenção de constituir o CME:

Nossa intenção era congregamos educadores da rede municipal, estadual e federal para pensarmos os rumos da educação no município de Uberlândia e

⁸⁵. O governo militar brasileiro teve a permanência mais duradoura da América latina – 21 anos. A principal característica desse governo foi a centralização do controle, do poder, e a criação de estratégias para abafar e impedir a participação popular contrária ao dimensionamento autoritário e verticalizado do governo. No entanto, foi também a participação e organização da sociedade civil que o levou ao colapso.

região. Quanto ao Conselho... quando assumimos o sindicato, foi promulgada a LDB e a emenda 014. Essa emenda traz uma recomendação para os municípios criarem seus sistemas de educação e um capítulo específico que fala da criação dos Conselhos Municipais de Educação e do Conselho do Fundo [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério], então esse grupo começou a estudar essas leis. Queríamos primeiramente entender as mudanças da lei e também discutir outras experiências de CME que existiam em outras regiões, para fazermos uma análise, nos estruturarmos teoricamente e depois vermos a melhor forma de ser implementado. Nesse processo, uma comissão (com membros do sindicato e da base) que estava rediscutindo o plano de carreira procurou a Secretária [Municipal de Educação] e colocou como ponto de pauta a criação do CME. A Secretária, até aquele momento⁸⁶, recebeu bem, gostou da idéia. Nesse ínterim, fomos surpreendidos com um projeto, que estava tramitando na câmara, de criação do CME. De repente, no meio do caminho, discutindo com a Secretária sobre a possibilidade de constituir o Conselho, fomos convocados para uma reunião na Câmara e foi passado para nós professores e sindicato da categoria municipal e estadual um ante-projeto de lei com alguns artigos que falavam da composição, da criação do Conselho e foi sugerido que nós, os profissionais diretamente interessados, analisássemos para propor sugestões ou não, e se estava adequado ou não. Esse ante-projeto foi assinado pelos vereadores Aniceto e Geraldo Rezende Júnior (Professora Municipal e Membro da Diretoria do SINTRASP. Entrevista).

Na versão de um dos assessores da Secretaria Municipal de Educação, a proposta de criação do Conselho partiu da própria Secretaria:

Houve por parte da SME uma proposta de criação do Conselho e a Secretaria a enviou para a Câmara Municipal, na verdade uma regulamentação da Lei, porque a lei já existia [Lei nº 2138 de 24-11-72]. Nós entendemos que realmente necessitava de um Conselho, por isso encaminhou-se a proposta de sua criação. Duas coisas que tratamos muito o ano passado [1997]: O Sistema Municipal de Ensino e o CME devido a nova LDB. Já estava tramitando só que houve uma divergência de sindicatos e vereadores da oposição. Alguns vereadores da oposição entraram com outro pedido de criação porque o Prefeito tinha feito via Decreto, mas como já tinha sido criado pela Lei de 1972, a oposição entrou com recurso e ganhou e assim apresentou a proposta de criação do CME, que redundou na lei 7.035 de 1997 (Assessor da SME 1. Entrevista).

O outro assessor entrevistado também endossa essa versão:

⁸⁶. A entrevistada alega ainda que: “no início, a Secretária participou muito, foi muito solícita com o grupo de educadores municipais, mas, em determinado tempo, parou de frequentar as reuniões. Antes, estava sempre presente presidindo reuniões, de repente, sem maiores explicações, nunca mais apareceu, nem a secretária dela, nem as suas assessoras”.

Eu acompanhei muito a Secretária junto à UNDIME [União de Dirigentes Municipais da Educação] e esse assunto foi muito debatido, tanto do Conselho Escolar, quanto do Sistema de Ensino, previsto pela nova LDB. E a gente julgou por bem fazer o Conselho de imediato porque poderia nos respaldar. Depois foi feita uma comissão paritária, foram convidados pais, alunos; e quem tirou isso aí foram os próprios segmentos.(...) foi constituído o Conselho, já foi até publicado no Diário Oficial do Município, mas ainda não foi dada a posse, a posse é dada com toda a solenidade, com o Prefeito e tudo o mais. O ano que vem [1999] vai funcionar, creio eu, pelo menos uma vez por mês (Assessor da SME 2. Entrevista).

Pode-se perceber, por meio dessas afirmações, que o processo de constituição do CME contempla os interesses de pelo menos três instâncias:

1. Do Poder Executivo, tendo como representante a Secretaria Municipal de Educação.

A participação dessa instância para a constituição do conselho foi definida – segundo os depoimentos – pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96⁸⁷, sancionada em 20/12/96. No entanto, é possível observar que o primeiro ante-projeto que a S.M.E. encaminhou para o Legislativo foi elaborado sem a participação dos profissionais da educação ou de qualquer representação de movimentos sindicais ou sociais. Assim, quando representantes sindicais e da categoria dos profissionais da educação procuraram a SME para encaminharem as discussões relativas à criação do CME, o ante-projeto da SME já estava tramitando na Câmara Municipal.

2. Do movimento sindical.

Foi constituída, num primeiro momento, uma comissão específica do Sindicato dos Funcionários Públicos Municipais (SINTRASP), e, em um momento posterior, houve a participação do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Estadual (Sind-UTE). A participação destes segmentos, apesar das limitações expostas no decorrer dessas discussões, foi decisiva para a elaboração da Lei de criação do CME.

⁸⁷. “Artigo 11 – Os Municípios incumbir-se-ão de: organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

3. De parcela do Poder Legislativo Municipal.

A participação de dois vereadores de oposição⁸⁸, um filiado ao PMDB e outro ao PT, foi também bastante relevante no sentido de encaminhar um projeto tentando contemplar, embora com algumas restrições, as exigências dos profissionais da educação. Conforme demonstra o quadro abaixo, a grande maioria dos componentes da Câmara é do mesmo partido do Prefeito (PTB) ou da mesma coligação, que é composta pelos partidos PFL, PSDB, PL, além do PTB. Esse fato dificultou a articulação do pequeno bloco da oposição, tanto para a revogação do decreto sancionado pelo Prefeito, quanto para o encaminhamento das sugestões do SINTRASP e da categoria dos profissionais da educação:

Quadro 6

Composição da Câmara Municipal na gestão 1994-1997

| Nome | Partido | Votação |
|--------------------------------|---------|---------|
| André Luiz Goulart | PTB | 1.405 |
| Aniceto Ferreira dos Santos | PT | 1.863 |
| Antônio Carlos Carrijo | PFL | 3.305 |
| Aristides A. de Freitas Borges | PSDB | 1.894 |
| Bauer Dias da Silva | PMDB | 3.389 |
| Carlos Alberto Jorge | PSDB | 2.157 |
| Felipe José Fonseca Attiê | PFL | 2.005 |
| Francisco Hélio de Oliveira | PSL | 1.679 |
| Geraldo Gomes Resende Júnior | PMDB | 2.040 |
| Geraldo Jabbur Braga | PPB | 2.861 |
| Hélio Ferraz de Oliveira | PPB | 2.791 |
| Ilizamar Fernandes Prado | PMDB | 4.545 |
| João Bittar Júnior | PFL | 4.694 |
| Joaquim Victor Filho | PL | 2.361 |
| José Corsino | PPB | 2.912 |
| Luiz Carlos de Souza | PPB | 2.805 |
| Maria de Fátima V. P. Oliveira | PSDB | 2.875 |
| Misac Lacerda Mendonça | PMDB | 3.274 |
| Renato César Corrêa Bouças | PFL | 3.001 |
| Sérgio Lúcio de Almeida | PPB | 4.766 |
| Vilmar Resende Pereira | PPB | 2.645 |

Fonte: Secretaria Municipal de Planejamento. Banco de Dados. Versão 1997

Assim, os vereadores, na apresentação do projeto de Lei, enfrentaram conflitos bastante acirrados dentro da Câmara Municipal. Por um lado, muitos vereadores eram signatários da posição de inconstitucionalidade da criação do CME, sendo portanto impossível a tramitação

exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino (...) (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394 de 20.12.96).

do projeto. Por outro lado, o Prefeito Municipal chegou a decretar a criação do referido conselho no dia 03-09-1997, contrariando um dispositivo legal estabelecido pela própria Lei Orgânica do Município⁸⁹. Após muitos conflitos, conseguiu-se então, por meio de votação, que o ante-projeto fosse tramitado pelas vias normais. Segundo um dos vereadores, autor do Projeto, esse passou primeiramente pela Comissão de Legislação, depois pela Comissão de Educação⁹⁰ e finalmente, após sua aprovação, o Prefeito Municipal o sancionou e o projeto se transformou em Lei.

De acordo com uma das entrevistadas que participou de todo o processo de tramitação e discussão da criação do CME, o fato de o Prefeito ter tentado implementar o Conselho por decreto se deve ao fato de o Poder Executivo tentar inviabilizar a participação dos profissionais da educação nas discussões, fato esse permitido pelo Poder legislativo:

(...) o Prefeito chegou a decretar de uma forma arbitrária a criação do Conselho no dia 03/09/97. Entretanto, desde o dia 26/06/97 recebemos oficialmente o ante projeto e começamos a discussão (...). Eu entendo que o Executivo não queria que se passasse pelo Legislativo para não haver participação dos profissionais da educação como de fato aconteceu. Depois houve uma briga, entrou um advogado e assim pudemos participar de toda a discussão dos artigos desse Conselho (Professora Municipal e Membro da Diretoria do SINTRASP, Entrevista).

Ao relacionar as duas tentativas de criação do Conselho Municipal de Educação, por Decreto do Poder Executivo – a primeira ocorrida em 1972 e a última em 1997 –, constatei que ambas iniciativas partiram de um mesmo líder do Executivo: Sr. Virgílio Galassi, em suas gestões na Prefeitura Municipal. Tais medidas revelam atitudes arbitrárias da supremacia do Poder Executivo em detrimento da organização de movimentos sociais ou de representações mais democráticas como as instâncias legislativas.

Percebe-se, nesse processo, uma restrição por parte do Poder Executivo, da maioria do poder legislativo e até da própria categoria dos profissionais da educação sobre a participação do sindicato nas discussões relativas ao Conselho. Segundo uma entrevistada, a discussão da criação do Conselho no interior das escolas acontecia de forma paralela às discussões da nova

⁸⁸. A gestão do Poder Executivo no período em foco (1997-2000), é signatária do Partido Progressista Brasileiro (PPB), tanto o Prefeito Municipal, Virgílio Galassi, quanto a vice-prefeita, Niza Luz.

⁸⁹. Conforme art. 161 da Lei Orgânica do Município, mencionado no início dessa seção.

⁹⁰. Segundo representantes do SINTRASP, quando o projeto de lei passou para a Comissão de Educação da Câmara, um grupo composto por educadores e representantes sindicais passou a discutir, a princípio,

LDB e que a inserção de representantes da comissão de educação do SINTRASP acontecia apenas porque era legitimada pela SME ao enviar concomitantemente o Assessor de Assuntos Jurídicos para encaminhar a discussão sobre a LDB:

Nós levávamos juntas duas discussões na rede municipal: da criação do Conselho Municipal de Educação e sobre a nova LDB. Tentávamos conscientizar a categoria da importância de sua existência. Nós mandávamos alguns panfletos informando (...) algumas escolas conseguimos ter representantes, outras não, eu senti que alguns profissionais temiam estar ligados a pessoas do sindicato, mesmo sabendo que éramos da comissão de educação, quando levávamos essa discussão da Nova LDB para as escolas. Por incrível que pareça, eu ia com um membro da Secretaria Municipal de Educação, então estranhavam. Eu de dentro do Sindicato, brigando (...), apesar de eu não me sentir do lado do poder. Ao mesmo tempo, eu e outros colegas do Sindicato só podíamos entrar na escola e levar essa discussão, via SME (Idem).

E dessa forma, encaminhavam ao mesmo tempo as discussões relativas ao CME e à LDB:

Temos que agradecer à Secretária [Municipal de Educação]. Apesar das divergências, fez uma paralisação e uma escala de visitas nas escolas em que dia tal e em tal escolas iríamos lá, eu e o assessor jurídico da SME; e enquanto ele estaria explicando os novos artigos da LDB, eu discutiria o projeto que estava tramitando na Câmara. Então eram dois processos ao mesmo tempo, discutíamos o projeto de criação do CME conscientizando a categoria de sua importância. Queríamos expressar o máximo possível o que a categoria pensava e não apenas um grupo de educadores do Sindicato fazendo as coisas do jeito deles. Fomos em todas as escolas a partir do dia 15 de Agosto de 1997 até o final de Outubro de 1997. O que predominava eram as questões relativas à LDB, mas discutíamos o ante-projeto de criação do CME, como também a emenda 014 que tratava dos recursos destinados ao ensino fundamental (Idem, *ibidem*).

Após esse processo, o projeto de Lei de criação do CME revogou a Lei nº 092/72 e se transformou na Lei 7.035, em 19 de dezembro de 1997. Segundo os representantes da categoria de profissionais da educação, o projeto foi aprovado com muitos cortes das proposições pretendidas, uma delas referia-se à função do Conselho. Os representantes do Sindicato pretendiam que o Conselho tivesse função normativa, entretanto, foi aprovado que essa entidade só tivesse a função consultiva e deliberativa. Outrossim, segundo a entrevistada “os advogados nos informaram que o CME realmente não poderia ser normativo, pois só pode

quinzenalmente e, depois mensalmente - desde agosto até 05 de dezembro de 1996 - com a referida Comissão, o conteúdo do ante-projeto.

ter essa competência normativa o poder executivo (...) Entre o ante-projeto e o projeto final, houve mais ou menos dez versões. Percebi que eles queriam que o Conselho atuasse, mas tivesse menos poder possível” (Idem, Ibidem).

Um outro embate no conteúdo da Lei diz respeito à participação dos sindicatos por meio de seus representantes na composição do Conselho. Na ótica do Legislativo, uma vez que professores já representavam sua categoria, não havia necessidade de representantes sindicais, em específico. Não obstante, (...) “após sensibilizarmos os vereadores, mostramos a eles que a participação de um representante do Sind-UTE era importante, pois o CME não iria discutir somente educação Municipal, mas a educação no Município de Uberlândia, seja Municipal, Estadual ou Federal. E após muita luta, conseguimos que o Sind-UTE e SINTRASP tivessem representantes” (Idem, ibidem).

Outro aspecto bastante controverso no texto da lei, diz respeito à indicação proposta para a presidência do Conselho. Embora exista uma orientação consensual para que todos os membros do Conselho sejam eleitos pelas categorias de origem, o parágrafo 5º do artigo 4º da lei 7035/97 reza que “A presidência do CME caberá ao Secretário Municipal de Educação que nomeará o vice-presidente escolhido pelo Conselho, dentre seus membros” (Câmara Municipal, Lei Nº 7035 de 19 de Dezembro de 1997). De acordo com uma das representantes do SINTRASP, esse fato foi imposto de uma forma persuasiva e arbitrária, pois a Comissão composta por profissionais da educação e representantes sindicais reivindicava a eleição dos membros, inclusive o do presidente:

Nós brigávamos por isso e aí, em cima de uma ameaça no dia da votação da Câmara – como estavam só os representantes, pois a categoria não se mobilizou – os vereadores ligados ao Prefeito chegaram para nós e falaram “se vocês querem que a gente aprove o Conselho do jeito que está, vocês têm que abrir mão, pois o presidente tem que ser o Secretário Municipal”. E o Secretário de Educação é sempre um cargo de confiança. Nós achávamos essa situação estranha, pois como o presidente do Conselho, exercendo ao mesmo tempo a função de Secretário Municipal, de repente, lá no Conselho, tivesse que homologar ou tentar revogar alguma coisa que tivesse aceito enquanto Secretário, participando do poder executivo? Ou seja, como que, participando do Conselho, ele ia voltar atrás de uma decisão que ele próprio tomou enquanto Secretário. Mas eles não quiseram entender e não abriram mão, e nós já cansados, sem capacidade de organizar, acabamos deixando passar⁹¹. (...) Depois que o Conselho virou Lei, conseguimos eleger, através

⁹¹. A entrevistada pontua as seguintes questões que dificultam o trabalho de mobilização e atuação dos representantes sindicais: “Infelizmente, a participação nossa no sindicato acaba sendo muito limitada, pois temos que dobrar turno por causa do péssimo salário e ainda temos que ir para a faculdade, cuidar de casa,

de assembléia, os nossos representantes. Os alunos e os pais nós deixamos a cargo das escolas, pois não tínhamos mais nem fôlego nem espaço, pois são 59 escolas e não tínhamos condições de estar nessas escolas colaborando com o processo de escolha (Idem, *ibidem*).

Quase dois anos se passaram após Lei de criação do CME sem que seus membros tivessem tomado posse. Segundo a avaliação da referida professora, esse fato ocasionou alguns prejuízos para a educação Municipal, um deles se refere à questão da municipalização do ensino. De acordo com seu depoimento, o Prefeito Municipal e o Governador do Estado definiram as regras da municipalização de três escolas estaduais sem nenhum preparo anterior e sem a participação de membros da comunidade escolar e da comunidade em geral.

Ora, se o Conselho tivesse tomado posse poderia estar atuando de forma mais ativa junto aos profissionais da área e a comunidade para repensarem essa proposta de municipalização. Mas o Conselho não tomou posse, quem dá a posse é o Prefeito. Assim, ficamos sem acesso aos documentos que referem a municipalização, pois quem poderia requisitar era o Sindicato e aí teria que ser via justiça, o que era muito moroso, correndo risco de, quando os documentos chegarem as mãos, o processo de municipalização já estar efetivado. Se estivéssemos com o Conselho funcionando, teríamos acesso direto aos documentos e aos dados. Hoje a impressão que temos é que “nadamos, nadamos e morremos na praia”. Existe a lei de criação do Conselho aprovada há um ano (desde de novembro de 97) e até hoje ninguém tomou posse, se já têm todos os nomes de pessoas que compõem o Conselho Municipal, por que ainda o conselho não foi empossado?⁹² (Idem, *ibidem*).

De fato, o inciso XXVI do art. 3º, que trata das competências do CME, reza que a este órgão compete “opinar sobre a municipalização do ensino fundamental”. Todavia, uma vez que o Conselho ainda não estava vigorando naquele momento, não pôde intervir nessa questão que está tão candente no município. Um dos autores do projeto na Câmara Municipal reitera a idéia acima exposta:

filhos, etc... Existe um decreto-lei de 20-06-1996 que desfêcha um golpe muito grande em qualquer capacidade de organização sindical que prevê que libera apenas 01 servidor em um número entre 1000 a 3000 associados. Como nós tínhamos menos de 3000, só tínhamos direito a 01 representante para trabalhar questões de saúde, para operacionalizar questões referente ao atendimento público municipal e os aspectos ligados à educação com toda sua complexidade. Então, todas essas discussões que estávamos fazendo era no sufoco, de uma escola para outra escola, das escolas para o sindicato, do sindicato para a faculdade. E os vereadores marcavam reuniões para as três horas da tarde, dificultando ainda mais a participação”.

⁹². A Lei de Criação do Conselho foi sancionada em 19 de Dezembro de 1997. Mas apenas em 23 de Setembro de 1999 saiu a designação e foi publicada a Portaria no Diário Oficial do Município. Segundo um dos assessores da SME, “legalmente já existem os representantes do Conselho. A parte legal já está pronta, falta só organizar a solenidade da posse. Na verdade, não houve nem uma reunião do conselho, os nomes já foram publicados e só falta esta festa da posse”. (Entrevista, 15-12-98).

Infelizmente, a tomada de decisões relativas à municipalização do ensino de três escolas está sendo feita apenas pelo Poder Executivo, a Secretária Municipal de Ensino e a Superintendente que representa o Estado. No nosso entender não pode haver uma municipalização nesses moldes, inclusive baseado numa Lei estadual. Tem que passar pelo crivo do Legislativo, de uma Lei municipal aprovada no Legislativo para efeito de municipalização dessas escolas e isso não está sendo feito. Inclusive nós estamos entrando junto com o Sind-UTE com um mandado de segurança contra essa municipalização. Esse fato demonstra a importância de um CME estar funcionando para debater e deliberar sobre essas questões que são sérias e polêmicas (Vereador 2. Entrevista).

A partir do conteúdo exposto nas entrevistas, não é possível encontrar uma justificativa plausível sobre o fato de os membros do CME não terem tomado posse. Esse fato pode corroborar a hipótese da representante sindical e do vereador: o Poder Executivo não providenciou a posse do Conselho com a intenção de cercear a participação do conselho em questões polêmicas como a municipalização do ensino que está sendo efetivada em três escolas estaduais no município.

Quanto ao Conselho de Educação da FIEMG, a maioria dos entrevistados envolvidos na constituição do CME desconhece sua existência, evidenciando, entre outros aspectos, e distância e a diferença de interesses entre os dois fóruns:

(...) eu fico surpresa, pois quando estávamos discutindo a questão da criação do CME, em momento algum tínhamos conhecimento de que estava sendo fundado um outro Conselho. Se a Secretaria de Educação estava discutindo conosco a criação do Conselho Municipal e se estava tramitando na Câmara a criação do Conselho, na nossa cabeça, jamais poderíamos imaginar que estava em funcionamento um outro fórum de discussão, um outro Conselho que pensasse ações para a educação no Município. Se as empresas querem criar um conselho paralelo, tudo bem, mas se a prefeitura participa é preocupante porque nosso conselho de Educação já está respaldado por lei desde 97, e até hoje ninguém tomou posse, ele hoje só existe no papel (Professora Municipal, representante do SINTRASP. Entrevista)

Esse é o único Conselho de Educação no município. O Executivo tem vários Conselhos em outras áreas, como é o Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente, Conselho da Saúde, Conselho da Mulher. Entretanto, esses Conselhos não são paritários e não têm a participação dos segmentos da sociedade (Vereador 1. Entrevista).

(...) Não tenho conhecimento sobre outro tipo de Conselho de Educação. Existe Conselho da Mulher, do Adolescente, da Saúde. (...) O que sei é que a FIEMG, às vezes, nos procura para dar uma palestra, discutir alguma coisa, não sei como é a estrutura da FIEMG (Assessor 1 da SME).

(...) O empresariado organizou um Conselho sim. Inclusive ano passado eu participei [1997] representando a SME. Esse ano eu deixei devido ao

acúmulo de trabalho. Agora são outras pessoas que fazem parte. O Conselho se reunia uma vez por mês, na quinta-feira de manhã. O ano passado conseguimos fazer quatro reuniões grandes à noite, com parte artística, parte pedagógica, a gente levava nossos alunos para dançar, para cantar. Levávamos um palestrante para falar sobre assuntos relevantes. Mas ainda há muito por fazer. Houve dia em que acontecia as grandes reuniões, não havia um dono de empresa, só representantes que não podiam tomar decisões. (...) A CTBC, sim. Esta toma conta de duas escolas (da rede estadual), vive ajudando dentro das escolas, (...) arruma ônibus para fazer excursões ... essas coisas assim...(...). O Conselho se reúne, tenta fazer... Existe representante de todos os segmentos da educação. A gente tentou muito, mas falta tempo. O pessoal nos procurou, porque a gente mandava cartinhas tanto para as escolas estaduais quanto para as municipais, mas só para pedir. Eu acho que o objetivo não era só esse. O objetivo é olhar a parte pedagógica, melhorar o nível da escola e da aprendizagem. No Conselho da FIEMG tem um representante da SME, da rede estadual, da Universidade, das escolas particulares. Esse Conselho não tem nada a ver com o Conselho Municipal e já existe há bem mais tempo. O ano passado eles trouxeram uma pessoa de Belo Horizonte para dar uma palestra; e segundo o palestrante, lá já funciona há bem mais tempo. O CME só começou a se estruturar a partir da publicação da nova LDB (Assessor 2 da SME).

Conclui-se que não existe um intercâmbio entre os sujeitos que participaram do processo de criação dos conselhos nas suas respectivas esferas, ao contrário, a maioria dos entrevistados do CME desconhecem a existência do CEF. Embora haja trânsito de um dos entrevistados nos dois fóruns, não existe vínculo efetivo no sentido de os agentes que participam da criação dos conselhos pensarem de forma conjunta as diretrizes e propostas para a política educacional do município. A fala dos entrevistados deixam transparecer certo distanciamento entre as duas instâncias, embora ambas tenham em comum o propósito de estabelecerem linhas gerais de organização do sistema de ensino municipal, com diferentes abordagens.

Enquanto o CME estava inativo devido a um dispositivo legal para a posse, o Conselho de Educação filiado à FIEMG funcionava, desde sua fundação, em toda sua potencialidade. A iniciativa e composição do CEF é majoritariamente do empresariado local.

O quadro abaixo torna mais nítido os campos de opção dos dois conselhos em análise:

Quadro 7

| DINÂMICA DE FUNCIONAMENTO DOS CONSELHOS | CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO | CONSELHO DE EDUCAÇÃO DA FIEMG |
|---|---|---|
| OBJETIVOS | O Conselho Municipal de Educação terá por objetivo básico, ampliar o espaço político de discussão sobre educação e cidadania, concorrendo para elevar a qualidade dos serviços educacionais e da sociedade como um todo, garantindo-lhe o | Transformar empresas e escolas em parceiros para o desenvolvimento e para a construção da cidadania. Prioridade - Na realização de sua missão, o Conselho dará prioridade ao ensino fundamental na escola pública. |

| | | |
|--------------------|---|--|
| | direito de participar na definição das diretrizes educacionais do Município. | |
| PROPOSTAS DE AÇÕES | <p>As diretrizes de atuação do CME consistem nas seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● participar na elaboração da política de ação do Poder Público para o setor; ● participar na elaboração de planos e programas para o setor educacional e do levantamento de seus custos; ● analisar e manifestar-se sobre o Plano Diretor, o Plano Plurianual, as Diretrizes Orçamentárias e o orçamento anual; ● Acompanhar e fiscalizar a execução de planos e programas setoriais; ● Acompanhar e fiscalizar a aplicação de recursos públicos destinados à educação nos setores público e privado, incluindo verbas de origem federal ou estadual; ● manifestar-se sobre proposta de alteração na legislação pertinente à atividade do setor; ● funcionar como instância recursal no âmbito de suas atribuições; ● deliberar sobre a adequação do regimento, calendário e currículo das escolas; ● propor providências que garantam oportunidades de ensino asseguradas a todos em igualdade de condições; ● avaliar evasão, repetência e qualidade de ensino, apontando alternativas de solução; ● realizar estudos sobre sistema de ensino do Município, avaliando sua qualidade e propondo medidas que visem sua expansão e aperfeiçoamento; ● promover ações educacionais compatíveis com programas de outras Secretarias e manter intercâmbio com Instituições de Ensino e pesquisa; ● promover a integração escola-comunidade e incentivar o entrosamento entre os diversos níveis de educação infantil, Especial e do Ensino fundamental; Médio, Profissionalizante e Superior; ● propor medidas que visem atender as crianças, adolescentes e adultos portadores de necessidades especiais de caráter intelectual, físico ou emocional, no processo de escolarização e profissionalização; ● estabelecer, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, as diretrizes da Política Educacional do Município; ● pronunciar-se sobre a autorização de funcionamento das Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, no âmbito de sua competência, bem como, emitir parecer acerca da conveniência quanto as suas instalações e projetos educacionais; ● sugerir medidas e providências que concorram para despertar a consciência | <ul style="list-style-type: none"> ● Ouvir o diretor, professores, alunos e pais; ● Discutir com a comunidade o que se espera da escola; ● Encorajar a escola a tomar iniciativas para melhorar; ● Apoiar professores inovadores; ● Proporcionar treinamento para os membros do colegiado escola; ● Promover visitas de professores e alunos à empresa; ● Ajudar o desenvolvimento pessoal e profissional de professores através da oferta de palestras e cursos; ● Convidar professores e alunos para palestras e cursos promovidos pela empresa para seus funcionários; ● Premiar os melhores alunos; ● Premiar os professores cujos alunos se destaquem (uma forma de premiação é a doação de recursos para utilização pelo próprio professor na sala de aula); ● Dar destaque aos professores que apresentem os melhores índices de aprovação; ● Divulgar entre os seus funcionários ações administrativas e pedagógicas de relevância desenvolvidas pela escola; ● Oferecer estágio para alunos e professores durante as férias escolares; ● Ministras aulas e palestra especializadas em suas dependências; ● Ajudar alunos ‘problemáticos’ ou ‘desajustados’; ● Ajudar a formar vencedores; <p>A auto-imagem, a auto-estima e as expectativas das crianças carentes podem ser elevadas através de: palestras proferidas por profissionais ‘modelo’; visitas a empresas de diversos setores; visitas a universidades; doar material e equipamento para a escola;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Doar assinaturas de jornais e revistas para a escola; ● Ampliar os laços da escola parceira com a comunidade (doar tinta ou cimento para a comunidade pintar a escola ou construir um muro é socialmente mais interessante e produtivo do que a empresa fazê-lo diretamente); ● Convidar autoridades e celebridades locais e de fora para visitar e/ou dar aula na escola; ● Motivar voluntários (inclusive aposentados) a dar aulas de reforço para alunos que delas necessitem; ● Ceder funcionários para realizar trabalhos voluntários na escola; ● Colocar à disposição da escola – professores e/ou alunos – a estrutura de lazer da empresa, que pode incluir piscina, quadras de esporte e campo de futebol; |

| | | |
|------------|---|---|
| | pública local para os problemas da educação. | <ul style="list-style-type: none"> ● Agir como ‘embaixador’ da escola junto a autoridades e órgãos de governo. |
| COMPOSIÇÃO | <p>02 representantes de órgãos governamentais do Município, indicados pela Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>01 representante do Sind-UTE;</p> <p>01 representante do SINTRASP;</p> <p>02 representantes de alunos, sendo 01 da rede municipal e 01 da rede estadual;</p> <p>01 representante do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente;</p> <p>06 representantes de trabalhadores da educação, sendo 03 representando a rede municipal e 03 representando a rede estadual; 01 representante da Comissão de Educação da Câmara Municipal;</p> <p>01 representante da 40ª Superintendência Regional de Ensino;</p> <p>01 representante da ADUFU;</p> <p>01 representante da Vara Cível da Infância e da Juventude.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● 1 (hum) presidente representando a classe empresarial; ● 5 (cinco) vice-presidentes: 1 (hum) representante das escolas particulares, 1 (hum) representante das escolas municipais, 1 (hum) representante das escolas estaduais, 1 (hum) representante da Universidade Federal de Uberlândia e 1 (hum) representante da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais. <p>Quanto aos conselheiros ficou desta forma organizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 1 (hum) representante da Associação Comercial de Uberlândia – ACIUB; os presidentes dos sindicatos das indústrias de Uberlândia: 1 (hum) representante do SENAI; 1 (hum) representante do SESI Gravatás e Mansour; 1 (hum) representante do SESI Roosevelt, 1 (hum) representante da Secretaria de Trabalho e Ação Social. |

Fonte: Uberlândia. *Lei nº 7035/97* que cria o Conselho Municipal de Educação. Minas Gerais. *Conselho de Educação do Sistema FIEMG. Parceria Empresa-Escola: Desenvolvimento e Cidadania*. 1993.

Há na assertiva da *missão* do CEF e nas práticas por ela emanadas um explícito propósito de deslocamento do campo social e político da educação com o objetivo de adequá-la à lógica do mercado. O conceito de cidadania é reduzido ao processo de desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais dos trabalhadores a fim de que eles participem dos novos imperativos da dinâmica gestorial. Os mecanismos criados para operacionalizar a *Missão* do CEF ultrapassam a contribuição financeira do segmento empresarial para a escola pública. O fundamento básico que sustenta a *Missão* é de caráter político-estratégico, o que garante a hegemonia do capital via formação do trabalhador desde seu berço: a escola. Esse é mais um dos elementos que contribuem para o capital ampliar o nexos entre o público e o privado, superando a conceituação corrente que entende a privatização como a venda de ativos públicos.

O atual movimento do capital criou mecanismos em que o setor privado não é apenas concorrente do setor público em termos de oferecimento de serviços; antes, esses setores estão mesmo imbricados por meio de uma articulação complexa entre o mercado e o Estado. A participação de empresários nesse fórum de uma Federação das Indústrias dedicado a propor diretrizes para a educação pública é revelador das estratégias que a esfera privada tem adotado para intervir no setor público. Fundamentado na disseminação do discurso da ineficiência e improdutividade da escola pública, pretende-se a legitimação das proposições de cariz

neoliberal da eficácia e da soberania do mercado como garantidores da qualidade da educação e da eficiência e modernização da economia.

Também a composição do CEF é expressão da crença neoliberal na incompetência do Estado para gerir políticas sociais como a educação. Diferentemente deste, os componentes do CME são profissionais da educação (exceto pais e alunos) eleitos em suas instâncias e apresentam medidas de atuação mais abrangentes como a *elaboração da política de ação do poder público para o setor*, dentre outras, tentando assegurar a publicização da escola e seus princípios democráticos.

A investida ideológica do segmento empresarial na escola pública, a partir dos programas de “adoção de escolas” é indicativo do princípio que *é mais fácil e desejável educar do que reeducar* (FIEMG, s/d.a). Neste processo, enfatiza a secundarização de recursos materiais e a priorização de aspectos motivacionais e organizacionais para assegurar nos futuros trabalhadores características comportamentais, cognitivas e plásticas para atuarem sob a nova dinâmica gestorial. Os programas buscam o desenvolvimento da lógica empresarial nos agentes educacionais mediante desenvolvimento do *espírito competitivo empresarial*, e isso seria garantido por meio de ações que visam a premiação de modelos de comportamento para *formar vencedores*. Assim, mais que um transplante de técnicas de gerenciamento do setor produtivo para o escolar, o que ocorre é a implantação do *habitus* empresarial nos agentes educacionais pelo currículo escolar.

O discurso empresarial impõe uma visão de mundo ao trabalhador e aos estudantes para que eles assimilem a *mentalidade e o comportamento do empresário*, instituindo comportamentos que são aceitáveis ou inaceitáveis socialmente. Enfatiza-se, assim, para os trabalhadores e estudantes a auto-satisfação, que é justificada pela construção de um bem maior: o progresso e a modernidade. Esse objetivo contém uma moralidade que, ao mesmo tempo, prega uma preocupação ufanista com a construção de riquezas do país e propõe a possibilidade de produzir uma satisfação individual e imediata para os trabalhadores e estudantes numa perspectiva hedonista, buscando consolidar o consentimento para a submissão aos imperativos das novas estratégias do capital. A linguagem utilizada nos documentos é carregada de uma conotação emotiva e moral com caráter apelativo, linear e mecanicista, ignorando as contradições do real, de forma que são dificultados seu questionamento ou a produção de mecanismos de contraposição. A conotação aparentemente democrática de suas propostas de ações faz com que pareçam sedutoras aos menos avisados. Na superfície, tais propostas estão em sintonia com antigas reivindicações e bandeiras de lutas

dos movimentos sociais em prol da melhoria da qualidade do ensino público e pela democratização de suas instâncias. No entanto, suas bases se ancoram em portos com perspectivas diametralmente opostas, considerando as seguintes proposições dos dois fóruns:

- Em ambos conselhos está presente a categoria cidadania. No caso do CME, pretende-se ampliar o *espaço político de discussão sobre cidadania* e na perspectiva do CEF, afirma-se a necessidade de *transformar empresas e escolas em parceiros para o desenvolvimento e para a construção da cidadania*. Contudo, essa categoria assume uma dimensão polissêmica, pois as bases que a sustentam são fundamentalmente diferenciadas. A proposta de construção da cidadania sinalizada pelo CEF assume uma dimensão ambígua em relação ao próprio sentido que o conceito expressa, pois a estrutura e a composição desse conselho neutralizam a participação dos agentes sociais (e educacionais) enquanto sujeitos ativos e atuantes, transmutando-os em agentes receptores das proposições do setor empresarial. Situando, pois, essa palavra na sua dimensão polissêmica, caberia questionar o significado que ela assume por um setor que “deifica” o mercado e historicamente contribui para o cerceamento dos direitos civis, dos direitos políticos e dos direitos sociais, elementos constitutivos de seu sentido clássico. Além disso, as diretrizes propostas pelo segmento empresarial não se pautam na ação dos sujeitos para o fortalecimento da esfera pública. Nesse caso, a instituição escola, ao contrário, limita-se a proposições de cariz técnico-operacional sob a lógica competitiva do mercado ou a ações assistencialistas, ainda que estas não constituam o eixo central das ações.
- Um outro desdobramento da ambigüidade que a categoria cidadania assume se encontra na própria composição do CEF. Um dos elementos constitutivos do clássico conceito de cidadania, pauta-se nos direitos políticos, que implicam, num sentido *stricto*, o direito de votar e de ser votado. Contrariando esse princípio, os membros do CEF são constituídos por indicação e seus componentes são majoritariamente representantes da classe empresarial. Tal fato tem implicações mais complexas do que aparentemente evidencia, pois sua composição está desprovida de representação legítima da sociedade civil sem agentes educacionais ou de outros espaços dos movimentos sociais que poderiam se tornar catalizadores das diversas expressões da dinâmica da educação pública. Em contrapartida, há na composição da CME uma tentativa de representatividade dos diversos segmentos ligados à educação no município, além de representantes sindicais e da comunidade, que são empossados por meio de votação, e têm direito de votar nas diretrizes postas na pauta

de discussão⁹³. Embora esse fato por si só não assegure uma participação ativa na política de educação do município, ele corresponde a uma ética pública de um fórum democrático, que, a princípio, garante sua legitimidade. Tal como o mercado tem uma dinâmica de exclusão dos não-consumidores (logo, não-cidadãos), podemos identificar a conduta do CEF com a lógica do mercado e o CME mais próximo de uma perspectiva que sinaliza rumos mais democráticos para a educação. De acordo com Apple, “a direita tem tentado alterar até nossa percepção de escolarização, afastando-o da idéia de um terreno comum no qual a democracia é forjada (uma idéia intensamente política, que envolve noções interativas de cidadania numa sociedade politicamente organizada). Ao contrário, o terreno comum da escola deixa de se basear num conjunto de compromissos políticos democráticos (não importando sua fraqueza anterior) e é substituído pela idéia de um mercado competitivo. Perde-se o cidadão como ser político com direitos e deveres recíprocos. Em seu lugar fica o indivíduo consumidor. A escolarização (e os estudantes) torna-se um ‘produto de varejo’” (1998:23).

- No que se refere a questões de natureza “operacional”, como ações relacionadas à infraestrutura nas escolas ou aplicação de recursos, também são visíveis as diferenciações nos encaminhamentos dos conselhos. O CEF propõe a doação de equipamentos ou materiais para que a comunidade escolar participe com a mão-de-obra e não se pronuncia a respeito do financiamento da educação. O CME se propõe a acompanhar e fiscalizar a aplicação de recursos públicos destinados à educação nos setores públicos e privado, incluindo verbas de origem federal e estadual. Esse dispositivo é legitimado pela nova lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) no artigo 73, ao prever a fiscalização do Poder Executivo nessa matéria: “os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no artigo 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente”. Para a viabilização da fiscalização a mesma lei prevê, no artigo 72, que as receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino deverão ser apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público. No atual quadro de reforma do Estado, o controle e fiscalização do financiamento público da educação assume um especial significado porque o governo federal, por meio de medidas provisórias, decretos e emendas, tem alterado

⁹³. Essas orientações já estavam previstas na Lei Orgânica do Município no parágrafo 2º do artigo 161 ao estabelecer que: “A lei assegurará, na composição do Conselho Municipal de Educação, a participação efetiva de todos os segmentos sociais envolvidos direta ou indiretamente no processo educacional do município”.

substantivamente as determinações contidas na Constituição Federal de 1988 sobre esse assunto. Um exemplo é a Emenda Constitucional nº 14, que institui o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério”, intervindo na alocação de recursos garantidos pela “Carta Magna”. O artigo 212 do texto da Constituição Federal de 1988 reza que “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”. Não obstante, a Emenda nº 14 legitima uma nova divisão dos recursos ao prever a subvinculação de 60% do montante dos 25% dos estados, municípios e Distrito Federal e com a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Quanto à União, a subvinculação é de 30% para a erradicação do analfabetismo, reduzindo sua participação na aplicação de recursos para o ensino fundamental. Um outro agravante é que o referido Fundo não contempla com provisão de recursos o Ensino Infantil e a Educação de Jovens e Adultos, possibilitando uma promissora participação da rede privada nestes segmentos educacionais. Assim, mais do que nunca, torna-se de extrema necessidade controlar e fiscalizar a destinação dos recursos públicos para a educação e assegurar o dispositivo constitucional e o caráter público da escola.

Diante desse quadro, é possível afirmar que está em curso uma nova estratégia de privatização do ensino público que se efetiva por meio de uma relação simbiótica entre o público e o privado no atual panorama político brasileiro. As parcerias entre empresas e escolas propostas pelo Conselho de Educação filiado à FIEMG são elucidadoras da atual modalidade de privatização do ensino, na qual o espaço público é gerido pela iniciativa privada. Segundo Gentili, “compreender como a escola se privatiza pressupõe superar as limitações de reduzir o processo privatizador a um simples mecanismo de compra e venda; requisito fundamental para reconhecer que, embora as instituições escolares públicas não estejam sendo vendidas, o sistema escolar se privatiza, beneficiando a poucos e prejudicando a muitos” (1998:74). Nessa direção, o autor afirma que “a privatização envolve três modalidades institucionais complementares: 1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total) (Idem). Embora um dos mecanismos citados por Gentili, *apadrinhamento*

*de escolas como forma de privatização*⁹⁴, seja o mais comum no Estado de Minas Gerais, este não se aplica na sua totalidade no caso das parcerias previstas pelo CEF e efetivadas no município em estudo, visto que o financiamento privado é pouco significativo na aplicação de recursos para as “escolas adotadas”, como detalharemos na seção posterior. O que está fundamentalmente em voga é a estrutura da escola pública com o paradigma gestorial da empresa privada. Assim, posso acrescentar uma nova modalidade às descritas por Gentili, qual seja, fornecimento público com gestão privada (privatização da dinâmica escolar).

⁹⁴. A esse respeito confira o trabalho de Oliveira (1997), onde a autora faz um mapeamento das ações de um grupo privado no investimento de infra-estrutura e equipamentos para uma escola pública no município de Belo Horizonte, MG.

CAPÍTULO VI

A PEDAGOGIA DA HABITUAÇÃO

PERGUNTAS DE UM OPERÁRIO A UM LIVRO

Bertold Brecht

Quem construiu a Tebas das sete portas?
 Nos livros constam os nomes dos reis.
 Os reis arrastaram os blocos de pedra?
 E a Babilônia tantas vezes destruída,
 Quem a ergueu outras tantas?
 Em que casas da Lima radiante de outo
 Moravam os construtores?
 Para onde foram os pedreiros
 Na noite em que ficou pronta a muralha da China?
 A grande Roma está cheia de arcos de triunfo.
 Quem os levantou?
 Sobre quem triunfaram os Césares?
 A decantada Bizâncio só tinha palácios
 Para seus habitantes?
 Mesmo na legendária Atlântida,
 Na noite em que o mar a engoliu,
 Os que se afogavam gritavam pelos seus escravos.
 O jovem Alexandre conquistou a Índia.
 Ele sozinho?
 César bateu os gauleses.
 Não tinha pelo menos um cozinheiro consigo?
 Felipe da Espanha chorou quando sua armada naufragou.
 Ninguém mais chorou?
 Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
 Quem venceu, além dele?
 Uma vitória em cada página.
 Quem cozinhava os banquetes da vitória?
 Um grande homem a cada dez anos.
 Quem pagava suas despesas?
 Tantos relatos.
 Tantas perguntas.

A PEDAGOGIA DA HABITUAÇÃO

A expressão *Pedagogia da Habituação* foi criada no sentido de traduzir o conjunto de dispositivos que visa a produção de novas subjetividades para os estudantes. Este conceito se traduz também pela reafirmação e consolidação de práticas as quais visam a regulação comportamental e cultural de forma a habituá-los à lógica hegemônica do capital neste novo período de acumulação. A Pedagogia da Habituação, conserva ou produz múltiplas relações de poder por meio de princípios, condutas, normas, regras, rituais, os quais objetivam a conformação e adequação dos estudantes à nova fase de produção da mais-valia. O que está presente no interior desta dinâmica é o estabelecimento das conexões entre a dinâmica escolar e a dinâmica empresarial, provocando um ajustamento da escola à empresa segundo os desígnios do capital.

Diante do panorama exposto nos capítulos anteriores, foi possível perceber que, durante a década de 90, houve uma intensa mobilização por parte de diferentes segmentos da sociedade, como organismos internacionais, centrais sindicais, setores governamentais e empresariais, a qual, sob o discurso da importância da educação escolar como via do desenvolvimento econômico, desencadeou proposições para estabelecer pactos, consensos e alianças, e assim consolidar reformas educacionais. Esse movimento não está circunscrito à realidade brasileira; ao contrário, ultrapassa as fronteiras nacionais e consta na pauta das agendas governamentais dos mais diferentes países, sobretudo daqueles “em desenvolvimento”, prescrevendo receituários, parâmetros e metas universais para a tão propalada “melhoria da qualidade do ensino”.

No interior dessa discussão, ficou clara a consolidação do nexo entre a educação e os sistemas produtivos “em prol do crescimento econômico”. Como contrapartida concreta do empresariado, foram instituídos vários programas de intervenção sistemática do setor empresarial na gestão da escola pública, conforme abordado anteriormente. A intervenção empresarial em curso na década de 90, sobretudo em Minas Gerais, indica a transmutação do espaço público agora mediado e co-administrado pela esfera privada, embora sob o escasso

financiamento do setor público. Esta simbiose entre as esferas pública e privada redesenha uma configuração de práticas educativas no interior da escola pública. Mais do que mudanças substanciais nas dimensões operacionais ou de financiamento, as dinâmicas empresariais operam principalmente em relação aos conteúdos culturais e políticos que circulam no cotidiano da escola por intermédio das ações e discursos da empresa que veiculam representações, gestos, maneiras, imagens, condutas e comportamentos específicos controlados pela *governamentalidade*. Numa perspectiva foucaultiana, a noção de governamentalidade expressa as táticas de poder em relação ao seu sentido mais amplo como campo possível da ação de outras pessoas (Foucault, 1988; Peters, 1994), que ocorre mediante a ordenação e a disciplina das regras e dos padrões pelos quais os indivíduos “raciocinam” sobre eles mesmos e sobre suas ações no mundo (Popkewitz, 2000).

A observação empírica me possibilita afirmar que a intervenção empresarial não incide de forma objetiva na administração formal da escola, mas por meio de atitudes transmitidos pelos conhecimentos não manifestos que disciplinam e ordenam as ação dos agentes educacionais, e também por meio de ritos de poder que qualificam e desqualificam, incluem e excluem, permitem ou negam, definem o certo e seu oposto, os bons e os maus, os exitosos e os fracassados.

A proposta do item seguinte é então captar as nuances contidas em conhecimentos não manifestos e disseminados pela ação empresarial, que circulam no “currículo oculto” da escola mediante a percepção dos sujeitos envolvidos diretamente no processo: os agentes educacionais. É uma tentativa, pois, de compreender como a escola poderia incorporar, reproduzir ou negar as práticas culturais desenvolvidas pela dinâmica empresarial no processo de estabilização do seu poder cultural e político.

Embora o foco de análise seja atinente à educação regular, as formas de atuação da empresa não se circunscrevem apenas a ela, visto que os conteúdos culturais têm alcance para além da educação regular institucionalizada (ou em conjugação com ela), como pode-se depreender da publicação da empresa *Projetos Sociais* (1998):

Projeto “Pró-Criança”: busca capacitar professores do ensino fundamental em nível de especialização com colaboração de universidades e também apóia as atividades do Instituto Pró-Criança em parceria com a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança.

Segundo o Relatório de Atividades da empresa⁹⁵, o Instituto Pró-Criança foi fundado, em 1995, por representantes da indústria calçadista de Franca. Seus objetivos são eliminar o trabalho infantil na linha de produção das empresas da cidade e, ao mesmo tempo, investir na formação da criança e do adolescente para o trabalho, capacitando-o para o mercado profissional futuro. O Instituto desenvolve uma série de atividades de cunho pedagógico como a fábrica e a oficina-escola. Outro projeto, também patrocinado pela CTBC Telecom, é o Centro de Formação de Técnicos em Educação de Crianças e Adolescentes, cuja primeira realização prática foi o curso de especialização para professores⁹⁶, com duração de 360 horas, oferecido em parceria com Universidade de Franca. De acordo com o relatório, diante do sucesso do projeto, surgiu uma nova parceria do Instituto Pró-Criança e CTBC Telecom com a Fundação Educacional de Ituiutaba, Universidade Estadual de Minas Gerais, Prefeitura Municipal de Uberaba, Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, Superintendência Regional de Ensino e Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba. Juntos, esses “parceiros” ofereceram o curso de especialização para professores da cidade de Uberaba.

A CTBC Telecom patrocinou ainda o *Congresso do Futuro da Criança e do Adolescente*, promovido pelo Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, e o Curso sobre Produção de Textos na Interdisciplinaridade. Este curso é voltado para professores de 5ª a 8ª séries das redes municipal e estadual de ensino e seu objetivo é capacitar os docentes, visando uma contribuição para a melhoria da qualidade do ensino fundamental, o sucesso escolar e a melhoria da qualidade de vida da criança e do adolescente.

Projeto “Correio Educação”: é um projeto que consiste em estimular o uso do jornal em sala de aula, para trabalhar diversas disciplinas e incentivar o hábito da leitura entre alunos e professores. Dessa forma, a CTBC Telecom patrocina a distribuição diária de exemplares para escolas públicas parceiras do Grupo na cidade de Uberlândia⁹⁷ (Projetos Sociais, 1998).

De acordo com o Relatório Anual da CTBC, o Correio Educação, em parceria com Jornal Correio (Uberlândia), há cinco anos possibilita que professores e alunos da rede pública de ensino tenham acesso diário ao jornal em sala de aula. Mediante a leitura do jornal, são debatidos os temas do dia-a-dia da cidade, do país e do mundo. Na visão expressa pelo

⁹⁵. Fonte: www.ctbctelecom.br

⁹⁶. Fonte: www.ctbctelecom.br

⁹⁷. O Jornal “Correio de Uberlândia” é uma das empresas do Grupo Algar. Cf Organograma do Grupo no Capítulo I.

referido relatório, muitas crianças têm nesse projeto seu primeiro e único contato com a imprensa, estimulando o hábito de leitura e o senso crítico. Assim, “além de fomentar amplas discussões nas classes e formar uma massa crítica atuante, esta iniciativa colabora com a atualização do instrumental didático, e possibilita aos familiares dos alunos o acesso às informações, já que cada criança leva cadernos dos jornais para casa. Atualmente, 9 mil alunos de escolas públicas municipais em Uberlândia são beneficiados pelo Correio Educação. Acreditamos que uma sociedade consciente se constrói educando a criança”⁹⁸.

O “**Projeto Criança**” possui o objetivo de conscientizar as crianças sobre a importância da preservação do Telefone Público, popularizando o orelhão por meio de recursos cênicos que envolvem a participação das crianças (Projetos Sociais, 1998). Dentro desse Projeto, operacionaliza-se o *Projeto Cidadania*, que é desenvolvido há cinco anos com o objetivo “de conscientizar as crianças das 13 escolas públicas adotadas pela CTBC Telecom sobre a preservação do Telefone Público, desenvolvendo a consciência de cidadania”. Trabalhando sempre com alguma atividade artística (teatro, circo, filme de animação, dança, desenho, pintura), “o projeto busca envolver as crianças de uma forma atraente, que lhes proporcione um meio de conhecer diferentes formas de expressão”. Em 1998, a CTBC Telecom comemorou seus 44 anos com uma campanha voltada para a divulgação do Desenho Animado “Cuidando, dá linha” (uma mensagem em defesa do “Orelhão”), produzido pelas crianças com orientação do Núcleo de Cinema e Animação de Campinas.

Os desenhos das crianças estão reproduzidos também na série de cartões telefônicos CTBC Telecom. Outra proposta desenvolvida com as crianças foi a criação da Declaração dos Direitos dos Orelhões, a qual desenvolveu a comunicação e expressão através de oficinas de dança. Também em 1998, os alunos das escolas adotadas, em 12 cidades da área de atuação da empresa, aprenderam como realizar trabalhos em mosaico, utilizando a técnica da artista plástica Tomie Ohtake, a qual puderam conhecer através do seu painel existente na sede administrativa da CTBC Telecom, em Uberlândia; após aulas explicativas com a artista plástica Raquel Salimeno, os alunos, abstraindo a imagem do “Orelhão”, criaram verdadeiras obras de arte, com recortes e colagens de revistas usadas⁹⁹.

O “**Projeto Arte & Escola**” é desenvolvido com adolescentes que estudam a história da arte da pré-história até a arte contemporânea, a fim de que possam fazer desenhos por meio da

⁹⁸. Fonte: www.ctbctelecom.br

⁹⁹. Idem.

releitura de grandes artistas, tendo como base as imagens memorizadas por cada um e seus próprios referenciais sociais e pessoais.

Uma outra atividade que consta do Relatório Anual da Empresa (1998) no setor artístico é a produção de um filme de animação, envolvendo noventa crianças das escolas adotadas pela CTBC Telecom, sobre os 500 anos do descobrimento do Brasil. O filme, com duração de 4 minutos, foi feito em película cinematográfica. Segundo o referido relatório, a idéia é levar as crianças a uma reflexão sobre os principais aspectos da epopéia do descobrimento do Brasil, transformando-os em linguagem de cinema de animação.

Os alunos selecionados foram previamente preparados em aulas específicas sobre o descobrimento do país para que participassem ativamente da montagem do filme. Isso aconteceu sob forma de oficinas coordenadas pelo Núcleo de Animação de Campinas, em 13 das escolas adotadas pela CTBC Telecom (nas cidades em Franca, Uberlândia, Frutal, Iturama, Itumbiara e Patos de Minas). Entre as técnicas usadas estão a sombra chinesa, animação de massinha, bonecos articulados, recortes de papel, areia e desenho animado. Cada escola produziu uma parte específica dos 500 anos do descobrimento. A história começa com a saída dos portugueses de Portugal, a travessia do oceano Atlântico nas caravelas, a chegada ao Brasil, o início da colonização, os índios, os negros, os mestiços até chegar ao Brasil de hoje.

Ainda segundo o relatório, o filme, apresentado no Festival Gente de Futuro, que foi realizado pela CTBC Telecom, em outubro (1998), já tem veiculação garantida na TV Cultura de São Paulo, Canal Futura e Net Campinas. O projeto também participará do Festival Internacional de Cinema de Animação de Espinho e Portugal e do Anima Mundi, no Rio de Janeiro e São Paulo¹⁰⁰.

O “Projeto Teatro na Escola” é patrocinado integralmente pela CTBC Telecom e busca desenvolver habilidades cênicas de alunos considerados “carentes” e, além de “tirar adolescentes da rua”, procura desenvolver sentimentos de responsabilidade, compromisso e empolgação com o trabalho, estimulando-os a obterem novos referenciais para a escola.

O Projeto “Axé-UAI” busca integrar crianças, adolescentes e adultos no grupo e na comunidade; desenvolver a atenção, a concentração e a abstração por meio de aulas de músicas, noções de teoria musical, exercícios rítmicos e expressão corporal. Além das aulas, o

¹⁰⁰. Idem.

grupo realiza apresentações para a sociedade, buscando assim desenvolver a auto-estima para que os integrantes possam ter melhores perspectivas de futuro.

O **“Projeto Tambores do Cerrado”** busca reforçar o sentimento de cidadania por meio do resgate de valores culturais da região, da música regional, construção, pintura de instrumentos musicais e dança rítmica para cada tipo de música.

O **Projeto “Festas Populares”** é um projeto que acontece em parcerias com escolas públicas, as quais escolhem um tema sobre festa popular a ser desenvolvido durante um semestre letivo. O projeto procura resgatar as festas populares religiosas de cunho folclórico, por meio de atividades cênicas e lúdicas.

O **“Projeto Telefone Verde”** é um canal gratuito (0800) de atendimento, informações, críticas e denúncias relativas ao meio ambiente. Propõe-se a desenvolver atividades cênicas em escolas e possui o objetivo de conscientizar as crianças sobre a importância do meio ambiente.

O **“Projeto Um Olhar Sobre o Cerrado”** se trata de um livro, que foi elaborado com a finalidade de registrar, em fotos e textos, a riqueza natural do ecossistema do Cerrado, predominante em todo o Brasil Central – região na qual a CTBC Telecom atua.

De acordo com o Relatório Anual da Empresa (1999), a CTBC Telecom sempre se preocupou com seu papel social tanto quanto com a qualidade e competitividade de seus produtos e serviços. “Em 99, os diversos projetos desenvolvidos há mais de cinco anos foram organizados sob um único eixo estratégico, o desenvolvimento socio-cultural de nossas crianças, principalmente daquelas desfavorecidas econômica e socialmente” (www.ctbctelecom.br). Os projetos existentes foram agrupados sob o nome *Projeto Criança*, cujas linhas mestras, de acordo com a empresa, são: cidadania, educação, cultura e meio ambiente. Ao todo, cerca de 60 mil crianças já foram beneficiadas diretamente pelos programas.

Eu reconheço a importância de voltar o olhar para os projetos e ações que transcendem os “muros da escola”, por meio dos dispositivos culturais que operam na esfera simbólica, mas esse é um trabalho que merecerá destaque numa outra oportunidade. No momento, será investigado, no “chão-da-escola”, como se processam os mecanismos culturais e políticos da lógica empresarial para o universo escolar mediante o projeto de parceria entre empresa e escola.

O Relatório Anual da Empresa afirma que o projeto de parceria com a escola consiste em apoiar as iniciativas da equipe de educadores em relação à melhoria da qualidade do

ensino. São feitos investimentos na infra-estrutura da escola, na aquisição de equipamentos e materiais didáticos, na formação de professores, no estímulo à conscientização de cidadania dos alunos e comunidade, no desenvolvimento de habilidades artísticas e em projetos de educação ambiental. De acordo com o referido relatório, até dezembro de 1999, cerca de 48 mil crianças e adolescentes foram beneficiadas pelas ações do projeto. Todos os programas do *Projeto Criança*, nas linhas de Educação, Cultura e Meio Ambiente, são levados, direta ou indiretamente, para a escola pública com a qual a CTBC Telecom faz a parceria. Ainda segundo o Relatório, o critério de seleção das escolas é o atendimento a comunidades desfavorecidas sócio-economicamente e o empenho, o comprometimento com o programa e a iniciativa de buscar soluções por parte da equipe de direção da escola.

A investigação ocorreu em uma escola situada em Uberlândia (MG), que mantém parceria com a empresa objeto de estudo desse trabalho, a CTBC. Antes, de expor as observações realizadas mediante estudo empírico, julgo apropriado recorrer a algumas falas de empresários que também participam do projeto de parceria entre empresa e escola em outros municípios. Tais depoimentos partilham do mesmo princípio da empresa em estudo e “afinam o coro” da Secretaria de Estado da Educação e da FIEMG, os quais apontam o *déficit* educacional como o “vilão” responsável pelo atraso econômico, a miséria e a pobreza.

6.1. Educação Escolar: O antídoto contra o atraso econômico e social na visão empresarial e governamental

Não é demais lembrar que o Programa de Parceria entre Empresa e Escola está vinculado a uma proposta maior, e em consonância com as proposições e políticas operacionais para a educação desencadeadas durante a década de 90. Conforme exposto no capítulo anterior, as diretrizes propostas pelo governo de Minas Gerais, ancoradas pelo Plano Decenal de Educação Estadual e pelo Projeto Pró-Qualidade, já possibilitavam as bases para a gestão do programa de parceria entre empresa e escola. Em nível Federal, o referido programa encontra respaldo no Plano Decenal de Educação Para Todos e na própria Constituição Federal de 1988. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também endossará essa prática. Em âmbito internacional, sua sustentação se dá por meio da Declaração Mundial de Educação para Todos, bem como por outros documentos produzidos pela CEPAL/UNESCO, UNICEF etc. Além dos documentos de caráter oficial, houve na década passada uma ampla produção de estudos e documentos, em nível nacional, realizadas pelo

próprio setor empresarial enfatizando a necessidade da consolidação das parcerias, conforme foi ressaltado no capítulo IV.

O Estado de Minas Gerais esteve na vanguarda das reformas educacionais da década de 90, sobretudo no que diz respeito àquelas de cariz neoliberal, norteadas pelo Projeto Pró-Qualidade. Na esteira ocorreu, a implementação do sistema de parceria entre empresa e escola, que foi encaminhado pelo segmento empresarial e pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (na gestão do então Secretário Walfrido dos Mares Guias). Em uma síntese do relatório do *Pacto de Minas pela Educação*, lançado em 31-01-94, está publicada uma relação de 134 empresas e sua atuação nas respectivas cidades onde estão sendo desenvolvidos seus trabalhos nas escolas. O órgão catalisador e mediador das iniciativas empresariais para a educação foi a Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG).

A gestão da FIEMG, que teve início em janeiro de 1995, já colocava a educação entre seus eixos de ação e suas prioridades:

- 1- “a inserção competitiva da indústria de Minas no mercado global;
- 2- a inclusão de centenas de lideranças empresariais em dezenas de conselhos, câmaras e comissões;
- 3- a educação como prioridade máxima para a indústria mineira” (FIEMG, s/d.b).

Em 1998, a diretoria dessa instituição, presidida por Stefan Bogdan Salej, foi reeleita para mais um triênio (1998, 1999,2000), dando continuidade às linhas de ação propostas. Quanto à ênfase na educação escolar, o Presidente do Conselho de Educação da FIEMG (em nível estadual) afirma que “considerar a educação como prioridade máxima é a expressão de uma visão de vanguarda do setor empresarial, que se inspira nas organizações mais evoluídas desse final de século. Dentro dessa prioridade, o foco principal é o ensino básico na escola pública, porque nesse nível é atendida a imensa maioria das crianças e jovens do país” (Idem). A justificativa pela opção por tal nível de ensino vai ao encontro dos argumentos da necessidade de preparar os “futuros funcionários, fornecedores e clientes” (Idem, ibidem).

O então Secretário de Estado da Educação, Walfrido dos Mares Guias, ao defender também a prioridade para o ensino fundamental, pauta-se em estudos que indicam que uma mesma quantia investida no ensino fundamental gera um retorno muito maior para os indivíduos beneficiados e para a sociedade do que a mesma soma aplicada no ensino universitário. De acordo com Mares Guias, as três variáveis que emergem de sua análise são:

- O avanço representado pela passagem da condição de analfabeto para a de poder desfrutar de oito anos de escolaridade – cujo impacto na vida do indivíduo é considerado maior do que aquele resultante da agregação do curso universitário a quem já tem o segundo grau;
- O custo da anuidade do ensino universitário público, que corresponde, no Brasil, a cerca de 50 a 70 vezes o custo do ensino fundamental;
- O número de estudantes beneficiados por melhorias em ambos os níveis – 22,4 milhões de alunos que freqüentam o ensino fundamental em escolas públicas contra apenas 300 mil estudantes matriculados em universidades federais (o número total de estudantes brasileiros em cada um dos níveis, em escolas públicas e particulares, é de 26 milhões e 1,5 milhões, respectivamente) (1993:07).

O discurso do setor empresarial e o do governamental estão em plena sintonia. Movidos por interesses comuns, o empresariado da iniciativa privada em Minas Gerais aparece como sujeito proponente de iniciativas e projetos educacionais que se operacionalizam diretamente no interior das escolas públicas e atendem à solicitação feita por Mares Guias:

Como empresários, os senhores devem apoiar os programas de adoção de escolas públicas. Tal adoção não deverá ser apenas uma forma de canalizar recursos para a Escola. Deve ser também uma oportunidade para que os empresários se familiarizem com as questões da educação e com os problemas das classes mais desassistidas da população.

A adoção pode e deve ser conduzida de forma a motivar a comunidade a participar do dia-a-dia da Escola. A presença da empresa facilitará a continuidade de programas bem-concebidos em períodos de mudança de governo. A experiência gerencial dos empresários poderá ainda ser de grande valia para as escolas públicas motivadas em aperfeiçoar a sua administração (Idem: 25).

A entidade de representação máxima do empresariado mineiro foi solícita a tal convocação. Nesse sentido, o Presidente do Conselho de Educação da FIEMG afirma que o papel da Federação na concretização dessa visão é “sensibilizar e conscientizar o empresariado para o indispensável comprometimento com a educação básica, tendo em vista a dimensão social e a dimensão econômica, em que se situam dois objetivos nacionais cruciais para o futuro do Brasil” (Neiva, 1998:05). O Presidente complementa que, “na dimensão social, temos que corrigir as ‘diferenças sociais intoleráveis’, se almejamos construir a cidadania e a dignidade da pessoa”. Na dimensão econômica, assegura que “temos que ‘inserir o Brasil no mercado global com força de competitividade’, se almejamos preservar a nossa soberania e a

sobrevivência das empresas brasileiras. Por tudo isso, a FIEMG incentiva e apóia a formação de parcerias entre empresas e escolas públicas” (Idem).

Nessa perspectiva, o secretário-executivo do Conselho de Educação da FIEMG, Néelson Carlos Teixeira afirma que, “com a abertura da economia, os empresários começaram a ter de comparar a qualidade dos trabalhadores. Nós temos um operário que é extremamente desescolarizado (...). No Brasil, um trabalhador fica em média três anos e meio na escola, na Argentina, oito, na Coréia, mais de dez” (Folha de São Paulo, 19-01-1997). Teixeira afirma ainda que a FIEMG acredita que a “idéia que é possível uma empresa fazer uma boa seleção de seus trabalhadores é falsa. A competitividade tem que ser da sociedade como um todo, a empresa não é uma ilha” (Idem) e daí surge na ótica da Federação, a necessidade de “melhorar o ensino público”, por meio das parcerias com as empresas. Na sua visão também está presente a convicção de que as parcerias não devem se circunscrever a contribuições financeiras ou com ajuda em investimentos de infra-estruturas, mas primordialmente em seus aspectos gestoriais: “Não adianta a empresa dar um grande cheque para a escola. Só isso não melhora o ensino. O que nós queremos é emoção na relação do pessoal da empresa com o da escola” (Idem). O secretário-executivo do *Pacto de Minas pela educação*, Demóstenes Romano, corrobora esse discurso ao afirmar que “nossa missão [do empresariado] é disseminar a indignação pelo fracasso escolar e o encantamento com o poder que temos de participar do processo de solução” (Folha de São Paulo, 19-01-1997).

Um número expressivo de empresas mineiras, por sua vez, aderiu às proposições e à conclamação da FIEMG e da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais para desenvolver o projeto de parcerias entre empresas e escolas. Assim se manifesta o Diretor-Presidente da Cia. Siderúrgica Belgo Mineira:

Precisamos melhorar a capacitação da mão-de-obra, se quisermos atingir um grau de competitividade igual à dos nossos concorrentes internacionais, condição essencial para exportarmos e atingirmos o tão desejado crescimento sustentado da economia. Para isto é necessário investir com urgência na educação; educação e crescimento econômico são fundamentais para elevar a renda *per capita* da força de trabalho, a chave para melhorar a qualidade de vida dos nossos trabalhadores de todos os níveis. É preciso destinar uns 20% do PIB para a educação, com o fim de provocar aquele salto qualitativo absolutamente necessário para tornar o nosso país mais competitivo e para recuperarmos o atraso que temos em relação aos países desenvolvidos (Moyen, s/d b:16).

Ainda de acordo com o empresário, a deficiência educacional é um dos muitos componentes do tão criticado e nocivo “Custo Brasil”, a qual prejudica a competitividade das empresas nacionais. Na sua visão, a classe política e a empresarial têm consciência do quadro dramático revelado pelas estatísticas. Após abordar de forma sintética alguns dados estatísticos da situação educacional brasileira¹⁰¹, conclui que, “temos de reconhecer que o *déficit* crônico do País representa o maior obstáculo para se investir mais em educação. O governo tem também outras prioridades para solucionar, mas a educação, aliada ao crescimento da renda *per capita* dela decorrente, representa, sem dúvida, a mais importante de todas as prioridades. A melhoria da saúde e da habitação virá a reboque” (Idem).

Reiterando os princípios da teoria do capital humano, Moyen ressalta ainda que o crescimento econômico do país depende sobretudo da elevação da taxa de instrução. Assim,

Nós empresários, temos o dever de insistir e de tentar, por todos os meios, convencer a sociedade e a classe política que o principal obstáculo ao crescimento econômico, a médio prazo, já não são as políticas estruturais, mas a educação. O esforço que o País requer tem de começar agora (...) Repito: a educação é a chave não só para acelerar o crescimento econômico e a competitividade das nossas empresas, mas também para aliviar os problemas da pobreza e da desigualdade social (Idem, *ibidem*).

O Presidente da Acesita corrobora essa linha de raciocínio ao afirmar que:

Ou todos nós buscamos e desenvolvemos soluções para os nossos problemas e criamos condições para mudarmos a sociedade, através de parcerias que envolvam os setores público e privado e a população como um todo, ou este país não vai se desenvolver (...) Entendemos que não é possível se ter desenvolvimento social sem ações concretas no setor educacional. A Fundação Acesita, ao invés de construir uma escola, optou por desenvolver um programa de Melhoria da Qualidade do Ensino em todas as escolas de Timóteo (Brumer, 1997:14).

O Presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação, Seção Minas Gerais (UDIME/MG) e Secretário Municipal de Betim, MG, por meio de seu discurso, denota a similaridade de concepções entre parcela da classe política e da classe empresarial ao postular a necessidade da formação de uma força de trabalho qualificada como passaporte para a inclusão do país na economia global. Souza, no entanto, apresenta objetivos ainda mais pragmáticos no argumento em defesa da parceria empresa-escola para ambas as instâncias e na propaganda de seus benefícios:

Está em curso uma crescente iniciativa de parceria entre Empresa e Escola. Isso é de fundamental importância, pois a escola poderá absorver da Empresa as várias experiências de gestão administrativa e de pessoal. E, poderá, evidentemente melhorar suas condições, ao receber da parceria trabalho voluntário e doação de equipamentos. Em contrapartida, a empresa poderá aumentar a sua produtividade, além de estar demonstrando a sua preocupação social e, ao mesmo tempo, melhorando a sua imagem pública. Ela só tem a ganhar com esse procedimento, pois, além de formar uma população mais educada e qualificada, a Empresa estará diminuindo infinitamente os seus custos de treinamento (Souza, s/d b: 21).

De acordo com o presidente da entidade, a UDIME sente a importância dessa iniciativa e tem procurado incentivar tais parcerias porque sabe que “o poder público ‘pode muito mas não pode tudo’. Por certo, essa aliança contribuirá para a formação de uma sociedade mais democrática, justa, humana, participativa e produtiva. No momento em que o governo federal transfere encargos para os municípios e reduz seus recursos, o apoio dos empresários à educação se torna ainda mais oportuno” (Idem).

Estes enredos discursivos externalizados por alguns empresários – com área de atuação em Minas Gerais – ilustram como gradativamente, o *Estado Restrito* está se afastando de suas responsabilidades sociais enquanto o *Estado Amplo* tem se tornado mais operante nesta área ao assumí-las, como ilustra o depoimento acima. Ademais, o conteúdo dessas falas parece buscar a legitimação da educação como redentora dos complexos problemas estruturais como a pobreza e a desigualdade social, que historicamente tiveram esses mesmos agentes, o empresariado, como co-autores ou partícipes.

Por outro lado, o sindicato dos trabalhadores do ensino (Sind-UTE local, filiado à CUT) encontra-se sem uma agenda revolucionária capaz de se contrapor ou desafiar os efeitos da aliança entre o empresariado e a escola; ou melhor: o quadro é ainda mais complexo, pois a diretoria do sindicato sequer tem ciência da abrangência das ações que promovem o ingresso da lógica empresarial na gestão escolar. Esse aspecto é evidenciado quando um dos diretores do sindicato, sem dados sobre a situação, aborda a temática de forma evasiva:

A participação do setor empresarial na educação... vemos com certa reserva. O que o sindicato defende e sempre trabalhou para isso é a questão da educação pública, gratuita e de qualidade; o acesso, a permanência, a garantia da educação para todos com a garantia do Estado para isso. A participação do setor produtivo ocorre principalmente com a manutenção dos cursos técnicos com o Sistema S [Senai, Senac, Sesc, Sesi]. O que a gente

¹⁰¹. Moyen argumenta que: “De cada 100 crianças que ingressaram na escola este ano [1997], 56 não concluirão o ciclo básico, 80 não chegarão ao secundário e 95 não atravessarão as portas da universidade em 2008”.

tem visto de participação do empresariado de forma mais significativa na educação é a ação deles no Sistema S (Diretor do Sind-UTE. Entrevista).

Mas como o sindicato vai defender e lutar por uma *escola pública, gratuita, de qualidade e para todos com a garantia do Estado*, se desconhece as formas concretas de despublicização da escola por meio da “mão invisível” do mercado? Quando questionado sobre a visão do sindicato sobre o processo de parcerias desenvolvido no Estado e, em específico, em Uberlândia, o sindicalista demonstrou total falta de informação:

Nós não temos essa informação. Não temos dados mais concretos para falar sobre isso. Acho que é muito incipiente ainda. A direção do Sind-UTE não tem notícia que alguma empresa tenha assumido determinada escola. A gente sabe que empresas têm assumido escolas, mas escolas particulares. Temos o caso de uma faculdade particular que foi comprada por um grupo empresarial (Diretor do Sind-UTE¹⁰². Entrevista).

Diante dessas circunstâncias de alheamento de um dos possíveis focos de contraposição aos imperativos da lógica empresarial no interior da escola, pode-se afirmar que não existem mecanismos sistematizados capazes de intervir nas práticas que promovem o fortalecimento das condições ideológicas e materiais do movimento do capital, que se expressam, dentre outras formas, no atrelamento do setor produtivo privado à escola pública.

A correlação entre educação e sistemas produtivos como via para o desenvolvimento econômico requer um olhar focalizado sobre a forma como ela vem ocorrendo. O embasamento que move tal processo já foi revisitado no decorrer deste trabalho por meio da abordagem de diferentes ações manifestas em documentos e estudos. No entanto, apenas o estudo empírico possibilita maior explicitação de algumas outras questões. Parto do suposto que a participação do empresariado na gestão da escola pública não está provida apenas de um cariz técnico e operacional para garantir sua eficiência e produtividade ou de ações movidas pela dimensão assistencialista, mas contêm um forte conteúdo ideológico referente ao papel da educação escolar. Conteúdo que opera na esfera cultural e da política com alguns desdobramentos:

- A conformação da organização do trabalho pedagógico ao reordenamento político e econômico do mundo do trabalho, mediante a veiculação dos aparatos culturais da lógica empresarial;

¹⁰². O depoente começou a atuar na diretoria do sindicato em 1995, sendo esta sua segunda gestão consecutiva.

- A formação do trabalhador economicamente desejável, segundo os desígnios do pensamento empresarial expressos no currículo formal e oculto da escola;
- A ocupação de forma sistematizada da escola pública pelo setor produtivo privado e a simbiose entre a educação escolar e o mercado de trabalho numa perspectiva pragmática;
- A garantia da legitimidade da empresa no plano subjetivo, mas com resultados objetivos em seu processo de acumulação.

Considerando as novas formas de atuação do setor empresarial na dinâmica escolar e tendo como referência a parceria realizada entre a Empresa CTBC e a Escola JP, o próximo item coloca em discussão os conteúdos culturais veiculados pelo currículo oculto da escola por meio da participação empresarial no seu cotidiano. Assim, pretendo situar a escola em relação à empresa a partir dos depoimentos de alunos e profissionais da educação: o que pensam sobre a participação da empresa na escola e da escola na empresa, apreendendo as nuances de assimilação ou não de tais conteúdos.

6.2. A escola e as ações da empresa

Para apreender as questões postas, recorri a entrevistas com alunos, profissionais da educação e profissionais da empresa que participaram do trabalho em questão; observação direta e por meio de vídeo de acontecimentos e práticas ocorridas na escola; leituras de registros produzidos como redações e relatórios de alunos e professores; e documentos institucionais escolares e da imprensa, os quais denotam o trabalho de parceria.

A escola JP está vinculada à rede estadual de ensino e situa-se num bairro periférico de Uberlândia. Os critérios básicos que orientaram a opção pela referida escola foi o grau de sistematização nos trabalhos desenvolvidos com a empresa em questão; a repercussão do trabalho na imprensa e nos demais veículos de comunicação, como os jornais oficiais da empresa ou nos pronunciamentos desta em eventos de diversas naturezas; a premiação recebida por ambas as instituições em nível estadual pela parceria.

A escola oferece apenas o 1º e o 2º ciclos do Ensino Fundamental. O Ato de criação da unidade escolar data de 13/02/86 e a Autorização para funcionamento de 1ª a 4ª séries, de

03/04/86. Em 05/07/88, por meio de Resolução, a escola obteve autorização para funcionamento de turmas de 5ª a 8ª séries.

O quadro físico da escola conta com uma área construída de 1807 m² distribuída entre as seguintes dependências: 01 sala de direção; 01 secretaria; 01 sala de professores (com escaninhos, bebedouro, banheiros masculino e feminino); 01 sala de especialistas (com seis armários de aço); 01 sala de xerox; 01 cozinha com depósito de gênero alimentícios; 01 sala de vídeo; 01 biblioteca; 01 bar; 01 refeitório; 04 salas de aula (sem armários, com cantinho de leitura, ventiladores); 10 salas de aula (com armário, cantinho de leitura, ventiladores e cortinas); 02 banheiros grandes (1 masculino e 01 feminino); 01 bebedouro grande; 01 almoxarifado; 01 quadra poliesportiva (não coberta); 01 pátio e 01 horta.

A escola funciona em três turnos com uma população discente de 1531 alunos distribuídos atualmente da seguinte forma:

1º ciclo

- 2 turmas – 1º ano
- 2 turmas – 2º ano
- 4 turmas – 3º ano
- 4 turmas – 4º ano

2º ciclo

- 6 turmas – 1º ano
- 4 turmas – 2º ano
- 4 turmas – 3º ano
- 2 turmas – 4º ano

Acertando o Passo

- 4 turmas – 1º período
- 2 turmas – 2º período
- 5 turmas – 3º período
- 3 turmas – 4º período

Os 81 profissionais que atuam na escola, estão distribuídos da seguinte forma:

- 46 docentes – 30 efetivos e 16 designados (entre eles, há 6 professores não habilitados);
- 18 serviçais – 3 efetivos e 15 designados;
- 03 especialistas em educação – todos designados;
- 07 auxiliares de educação – 1 efetivo e 6 designados;

- 02 Professoras Uso Biblioteca – todas efetivas;
- 01 secretário – efetivo;
- 03 Vices-diretores – efetivos 24 horas;
- 01 Diretor – efetivo, dedicação exclusiva

Os docentes cumprem jornada semanal de 24 horas/aula, sendo 18 em sala de aula e 6 dedicadas à capacitação, reuniões e recuperação de alunos. De acordo com o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), há uma rotatividade de docentes que atuam como designados, comprometendo, até certo ponto, o desenvolvimento do Projeto da Escola.

A escola situa-se num bairro periférico destituído de alguns benefícios, tais como posto de saúde, creche e o saneamento básico não é uma realidade para todos os moradores. O bairro conta com uma população oriunda preponderantemente da zona rural. De acordo com um levantamento realizado pela escola, a média salarial dos pais dos alunos gira entre três e quatro salários mínimos e a maioria dos alunos exercem atividades no lar, sem remuneração, em substituição à mãe. Ainda segundo o referido levantamento, o tempo destinado ao lazer é reduzido; as opções são poucas, e, em grande parte, restritas às atividades desenvolvidas no bairro (cultos religiosos, visita a parentes, lanchonetes, festividades na escola), sendo que um número significativo de alunos afirma “não passear”, preferindo ver televisão. O número de alunos que já estão ingressando no mercado de trabalho é também significativo. Os pais possuem baixo nível de escolaridade e alguns são analfabetos.

O trabalho de parceria entre empresa e escola teve início em 1996¹⁰³, e, de acordo com a diretora escolar, responsável pela implementação do trabalho, naquele momento, a escola estava em busca de “parceiros” para desenvolver um trabalho conjunto:

¹⁰³. No início de março de 2000, novas parcerias foram realizadas. Depois de seis anos de implantação do *Projeto Adote uma Escola*, em 13 cidades, desenvolvendo trabalhos em escolas públicas, a CTBC Telecom, através do Projeto Criança, reformulou sua proposta de atuação junto à área de Educação. De acordo com o Relatório Anual da Empresa (1999) a reformulação começou com a mudança do nome para a *Escola de Futuro* e com a troca das escolas com as quais a empresa desenvolve a parceria, para dar a mesma oportunidade a outras escolas que se encontram em situação de necessidade, como estavam as primeiras na época da parceria. Em março de 2000, diretoras das 12 escolas assinaram o termo de compromisso *Escola de Futuro*, após suas escolas terem sido escolhidas para participar do programa. Segundo o mencionado Relatório, o critério de escolha é que a escola atenda uma comunidade desfavorecida sócio-economicamente, e que a direção da escola seja comprometida com a qualidade do ensino, buscando soluções para vencer seus desafios. Para o ano de 2000, o Projeto *Escola de Futuro* tem como prioridade investir na revitalização e utilização do espaço da Biblioteca, como forma de incentivo a programas ligados ao estímulo à leitura, produção de texto e expressão do raciocínio. A proposta da empresa é oferecer um curso de formação para professores dentro deste tema, em Uberlândia. Os conhecimentos adquiridos no curso deverão ser aplicados na escola e, em outubro de 2000, cada escola apresentará os resultados desta aplicação, em um seminário que será realizado na cidade.

Em 1996, a escola estava preocupada em encontrar alguém para trabalhar juntos, e pensando nisso, a escola encaminhou vários ofícios convidando várias empresas para conversar. Apesar de a escola não ter encaminhado um ofício diretamente para a CTBC, eu acredito que a empresa já tinha a mesma proposta, já estava procurando a mesma coisa e nós fomos visitados por uma equipe da CTBC, composta por funcionários, psicólogos, grupos de voluntários da empresa que trabalham com Talentos Humanos. Fomos visitados por esse grupo com a proposta de trabalharmos juntos e nos apresentaram um projeto feito por eles que veio ao encontro da nossa vontade. A primeira visita foi da empresa na escola, depois, uma equipe da escola formada pela diretora, especialistas e professores visitamos a empresa. Visitamos várias dependências da empresa e fomos muito bem recebidos por eles e daí começamos o projeto em abril de 1996 (Entrevista) .

De acordo com uma publicação da FIEMG (1997), na qual relata as “Parcerias com Sucesso”. A parceria “foi concebida para o desenvolvimento da cultura, da educação, da cidadania e do lazer na comunidade” (p.35). O início das atividades, segundo o relatório da escola, ocorreu com uma visita da Empresa à Escola e, posteriormente, os professores visitaram a Empresa com o intuito de conhecer as propostas para o projeto de parceria, tais como a promoção de eventos culturais, auxílio à infra-estrutura, lazer, cursos para os professores, atividades pedagógicas e outras iniciativas. As atividades desenvolvidas durante o ano de 1997 foram:

- Organização e exposição de trabalhos dos alunos da escola com participação da empresa (Feira Cultural – “Evolução do telefone”);
- Trabalho de campo promovido pela empresa e professores de Geografia e História na cidade de Araxá;
- Apresentação de peças teatrais para divulgação do projeto da empresa: “Telefone Verde”.
- Projeto de Conscientização para a preservação de Bens Públicos;
- Concursos de Redação;
- Projeto de reciclagem do lixo;
- Projeto “Circo na Escola”;
- Doação de assinaturas de revistas e jornais para a escola;
- Doação de 02 Micro-computadores para a escola;
- Ampliação da área destinada às aulas de educação física.

Ainda de acordo com o relatório, a Empresa promove eventos para que os alunos conheçam aspectos do mercado de trabalho representado pelas telecomunicações. Quanto às

ações em favor da Empresa, o relatório destaca que a Escola vem desenvolvendo um trabalho de conscientização dos alunos quanto à preservação dos bens públicos e tem contribuído para a divulgação do nome da Empresa, dos seus produtos e serviços dentro e fora da comunidade escolar. Segundo a Diretora da escola, essa parceria não tem qualquer tipo de convênio ou contrato firmado, bem como não tem prazo definido. A cada ano, a empresa faz novo planejamento com a escola e sua prioridade básica é trabalhar aspectos pedagógicos com os alunos. “Os alunos participam de congressos realizados pela empresa, outras vezes participam da abertura e do encerramento do Congresso com apresentação de dança, resultante do curso de dança que a empresa promoveu para os alunos” (Entrevista).

Na avaliação expressa no relatório realizado pela escola, o processo de gerenciamento da Escola apresentou sensível melhoria a partir da parceria, pois o envolvimento com a Empresa exigiu atuação mais dinâmica por parte da direção da Escola. O relatório ressalta ainda que o relacionamento Empresa-Escola fez com que emergissem líderes entre os professores com significativa participação nas ações de parceria e que houve uma redução nos índices de evasão e repetência. Nesta direção afirma:

Consideramos de grande importância para a escola, e para a comunidade em geral, a mostra de organização, competência e empenho da empresa quanto à realização dos eventos propostos e na busca de enriquecimento dos recursos didáticos (...) e também pela oportunidade oferecida aos alunos para conhecerem um aspecto do mercado de trabalho. (...) acreditamos que a escola tenha praticado poucas ações em favor da empresa, mas de muito significado, como: o trabalho de conscientização dos alunos quanto a preservação dos bens públicos e da natureza: a divulgação do nome da empresa, do seu produto e serviços, dentro e fora da comunidade escolar. O processo de gerenciamento da escola apresentou significativa melhoria, a partir da parceria. O envolvimento com a empresa exigiu mais dinamismo e atuação por parte da direção, especialistas e coordenadores de área. Entre os professores emergiram líderes com significativa participação no processo. Os pais e alunos têm valorizado mais as ações da escola, o que tem contribuído para uma maior aproximação destes segmentos e, conseqüentemente, tem sido significativa a redução nos índices de evasão e repetência (Relatório da Escola, 1998).

O texto desse relatório foi encaminhado à empresa, reproduzido e divulgado na *Revista Nova Escola*, na publicação da FIEMG *Parceria Empresa Escola*, nos órgãos de comunicação do Grupo e no texto encaminhado para participar do *Prêmio FIEMG “Nansen Araújo” Parceria Empresa-Escola Pública*.

De acordo com Evando Neiva, presidente do Conselho de Educação da FIEMG (em nível estadual), o objetivo do *Prêmio Nansen Araújo* é incentivar e apoiar a formação de parcerias entre empresas e escolas, ao identificar os melhores exemplos de parcerias, levando-se em conta a construção da cidadania e a indução ao desenvolvimento. As entidades “parceiras” no processo de premiação são a FIEMG, a Secretaria de Educação de Minas Gerais, o UNICEF e o Ministério de Educação. A comissão de Premiação do Prêmio FIEMG ‘Nansen Araújo’ parceria Empresa-Escola Pública” foi formada por dezesseis membros com representantes de diferentes instituições. Constituiu-se uma comissão de Premiação para avaliar os trabalhos a partir dos formulários de inscrição e demais documentos enviados pelas parcerias candidatas ao prêmio. As parcerias foram hierarquizadas tendo como critério a pontuação recebida em uma escala de zero [0] a cem [100] pontos.

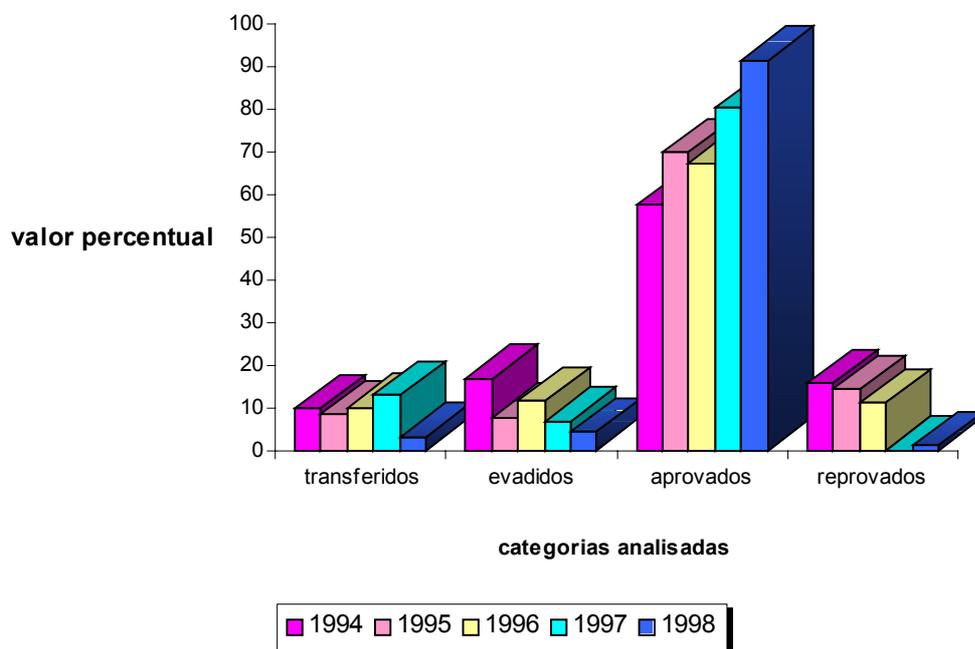
Para efeito dessa avaliação, as informações contidas no formulário de inscrição foram classificadas em sete categorias que traduzem a concepção de Parceria Empresa-Escola desenvolvida pelo Conselho de Educação do Sistema FIEMG. De acordo com Teixeira, Secretário-Executivo do Conselho de Educação do Sistema FIEMG, as parcerias foram divididas em dois grupos em função da dimensão da empresa parceira, conforme prevê o regulamento da premiação. Foram premiadas as três primeiras classificadas em cada grupo.

A comissão de Premiação relacionou ainda as parcerias que obtiveram mais de 50 pontos para concessão de menção honrosa. As empresas foram divididas em 2 grupos: Grupo Grande Empresa e o grupo Micro-Pequena-Média Empresa. A CTBC Telecom situa-se no “Grupo Grande Empresa” e recebeu menção honrosa por ter sido classificada em 3º lugar com a parceria da E.E. Cândida Arantes de Carvalho, com uma pontuação de 52,05, e no 4º lugar com a parceria da Escola JP, com 51,32 pontos. As três primeiras empresas classificadas nessa categoria foram Cia. Aços Especiais Itabira (Acesita) e as 21 Escolas Públicas de Timóteo, com 92,38 pontos; Latas de Alumínio S.A.(Latasa) e E.E. Professora Geraldina Tosta, com 71,30 pontos, e Furnas Centrais Elétricas S.A. e E.E. de Furnas, com 70,51 pontos. Teixeira afirma ainda que a análise mostrou que um traço comum às melhores parcerias é a implementação de programas de Qualidade Total, área em que as empresas podem prestar substancial ajuda ao aperfeiçoamento da capacidade gerencial das escolas públicas. Um outro ponto destacado por Teixeira é o fato que ficou claro para a Comissão de Premiação: as parcerias, em sua quase totalidade, são resultado de iniciativa da Empresa. Ele prossegue afirmando que a FIEMG deseja que a Escola também se sinta estimulada a procurar a Empresa para a formação de parcerias.

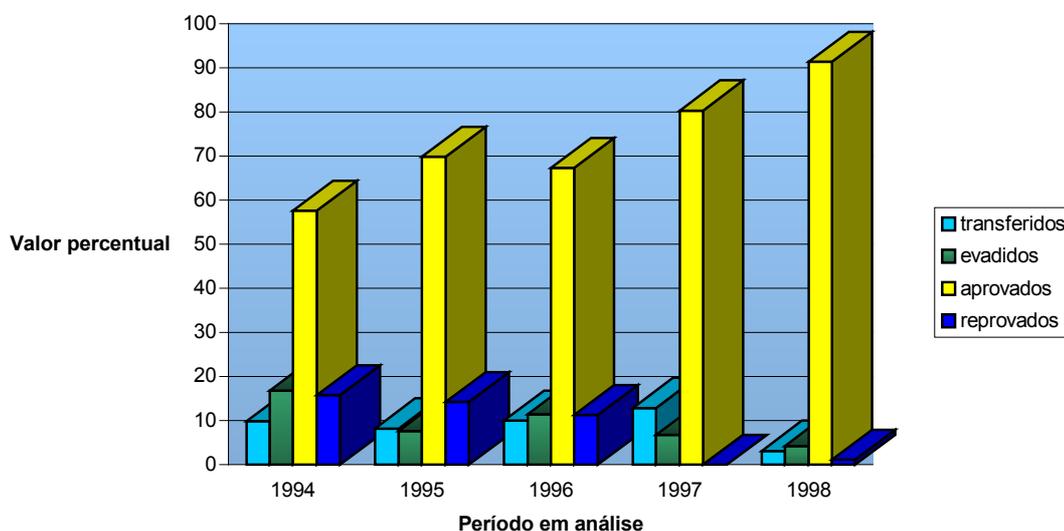
Ainda de acordo com Teixeira, a comissão de premiação deliberou que deveria ser destacada a contribuição oferecida pela CTBC Telecom. Isso foi feito por meio de um convite ao senhor Luiz Alberto Garcia – Presidente da Empresa –, para que produzisse um texto a ser publicado pela FIEMG. Tal como nas outras publicações veiculadas em diferentes veículos, Garcia, no texto produzido à convite da FIEMG, pauta-se na assertiva que o trabalho desenvolvido pela empresa na escola apresentou sensível melhoria no processo de gerenciamento da escola, no surgimento de líderes entre os professores e na melhoria da integração entre os pais e a escola. De acordo com o discurso do Presidente da empresa, “em consequência [desses aspectos] está ocorrendo uma importante redução dos índices de evasão e repetência” (FIEMG, s/d.b).

De fato, ao analisar os índices de evasão e repetência dos discentes na escola em estudo, percebe-se uma redução desses índices durante o desenvolvimento do projeto de parceria, conforme ilustram os gráficos IV e V, em seguida:

Fluxo discente, por categoria, de 1994 a 1998, da Escola JP



Percentual de fluxo dos alunos no período em análise



Nota: elaboração própria com base nos arquivos da escola

Embora os índices de evasão e repetência tenham apresentado queda significativa, sobretudo nos anos imediatamente posteriores ao da implantação do programa de parceria, é controvertido afirmar que a diminuição desses índices seja decorrente somente da atuação da empresa na escola, atribuindo a essa atuação um caráter salvacionista de complexos problemas na educação escolar como a evasão e a repetência. No processo de investigação empírica, na escola em questão, foi observado que durante a implementação do programa de parceria foram desenvolvidos pela equipe de profissionais da escola diversos projetos paralelos visando à democratização e à melhoria da qualidade do ensino por meio de várias estratégias, conforme registros do Plano de Desenvolvimento da Escola (1999):

- Atividades de recuperação paralela – os alunos com rendimento insuficiente são trabalhados em suas dificuldades para novamente serem avaliados;
- Desenvolvimento de sub-projeto – atividades de LEITURA E INTERPRETAÇÃO ESCRITA com as turmas de primeiro ano do 2º ciclo, conforme proposta do projeto “QUINTA SÉRIE EM DESTAQUE”;
- Ação de professores emergenciais, garantindo aos alunos do primeiro e do segundo ciclos a recuperação dos conteúdos não absorvidos durante o ano anterior;

- Desenvolvimento do projeto “ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM”, visando acertar a defasagem escolar, embora o ingresso destes alunos defasados no primeiro ano do segundo ciclo exija o desenvolvimento de estratégias que favoreçam aos mesmos condições para acompanhar os demais alunos oriundos do ensino regular;
- Implantação do projeto “LABORATÓRIO INTERDISCIPLINAR DE LEITURA E PESQUISA”, de acordo com o PROGRAMA DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (PRODEC).

Além desses aspectos, um outro importante elemento que é necessário ser considerado na visualização dos dados quantitativos, referentes à evasão e à repetência, e que interferem nos, é o dispositivo legal da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, o qual determina que a retenção de alunos deverá ocorrer apenas no final de cada ciclo do ensino fundamental, conforme a Resolução SEE nº 8086/97. Obviamente, a orientação da Resolução incide sobre os resultados do fluxo de repetência e contribui para a sensível queda – ilustrada no gráfico em relação aos anos anteriores – desses índices.

Não é demais ressaltar que essa Resolução passou a vigorar exatamente no mesmo período de implementação do Programa de Parceria entre empresa e escola, o que relativiza o propagado papel redencionista da empresa para diminuição da repetência escolar. Desvanece-se, assim, um dos elementos do decantado discurso da empresa e seu *marketing* heróico, pois, contrário ao divulgado e premiado, esses dois elementos seguramente contribuiram para a nova configuração dos índices. Convém ainda lembrar que, tal como ocorre no plano micro, esta estratégia incide na dimensão mais ampla, em nível de Estado, onde também há queda nos índices de evasão e repetência, levando o Estado de Minas a ser referência em termos educacionais para o País¹⁰⁴.

Alheias à complexidade dos problemas estruturais da educação escolar, as convicções do presidente da empresa CTBC, ao justificar a iniciativa para o desenvolvimento do programa de parceria, corroboram a perspectiva redencionista da educação pelas mãos da empresa, o que está ancorado também nas premissas do capital humano:

¹⁰⁴. A esse respeito, conferir Jornal Folha de São Paulo 19-01-97 e 31-08-2000; Revista Exame 05-04-2000 e Suplemento do Jornal do Brasil, edição especial *Educação 2000*, em 25-06-2000. Acredita-se que a eliminação, em poucos anos, do analfabetismo e das “distorções dos ciclos de escolaridade garantirá não apenas a elevação da média de frequência à escola, como elevará o exercício da cidadania e a qualidade da formação de mão-deobra nacional, fatores essenciais para a correção da injusta distribuição de renda vigente no país” (Walfrido Mares Guia, In: Jornal do Brasil, edição especial *Educação 2000*, em 25-06-2000).

Costumo dizer que quando investimos em educação estamos investindo no homem. Nesse homem que será o profissional do futuro e que, além de construir uma sociedade melhor, irá contribuir para a criação de empresas mais modernas e competitivas em nosso país. É muito mais barato investir em educação do que tirar um marginal das ruas. Por isso acreditamos e investimos em uma série de projetos educacionais e outros voltados para a preservação do meio ambiente, contribuindo para que nossas crianças não só estejam conscientes da necessidade de construir um mundo melhor, mas também possam multiplicar essa idéia (FIEMG, s/d.b:15. Grifos meus).

Essas afirmações, presentes na motivação que leva a empresa a investir na educação pública, corrobora as proposições que se pautam na teoria do capital humano, abordadas nas seções anteriores, tendo a educação regular como forte aliada no investimento na competitividade. Vincula-se, pois, a relação da produtividade garantida pelo investimento em escolarização às taxas de retorno do crescimento econômico para a garantia da acumulação do capital. Essa é uma das faces de uma mesma moeda.

A outra face diz respeito, em suas múltiplas complexidades, a uma série de reordenações da dinâmica gestorial, a qual incide na perspectiva subjetiva produzida por uma dimensão cultural no interior das escolas, por meio de mecanismos que visam alterações importantes nos comportamentos e crenças de estudantes e profissionais da educação. Tais reordenações transplantam linguagens, padrões de disciplina, condutas, valores, regras e códigos da esfera empresarial para o meio escolar por meio de “ações pedagógicas” que visam “formar o profissional” de amanhã. Pelas evidências, um profissional economicamente ativo e politicamente dócil, a fim de que contribuia para a manutenção da hegemonia do capital. Embora os gestores do capital assumam o investimento em educação mediante sua identificação direta com o capital concreto, esta onipresença da racionalidade econômica é suplantada com a “utopia” da construção “de um novo mundo”, como é possível depreender da fala do Presidente da Empresa parceira, Luiz Alberto Garcia:

“É preciso educar as crianças para que não seja necessário punir os homens”. Essa máxima de um filósofo grego, pode ser adaptada para os dias de hoje. É preciso educar as crianças para que elas construam um novo mundo, onde não seja mais necessário qualquer tipo de punição e a liberdade individual esteja consoante com os objetivos da comunidade. Utopia? Pode ser. Mas sempre acredito que, se cada um fizer a sua parte, conseguiremos construir um mundo melhor (FIEMG, s/d.b:15).

Acredita-se assim que “os investimentos da CTBC Telecom em ações sociais estão concentradas na área de educação e contribuem, de forma direta, para a formação integral dos alunos das escolas públicas. ‘Uma das grandes preocupações da empresa é formar o

profissional de amanhã, pois este será o maior diferencial para enfrentar a concorrência. O que faz a diferença são as pessoas da empresa e é uma estratégia que em toda sua área de concessão a CTBC esteja ajudando a formar o profissional de amanhã’, afirma o assessor de Relações com Mercado” (Revista do Grupo Algar, 1996).

Para viabilizar o projeto de formação do “profissional de amanhã”, o Presidente da Empresa descreve sumariamente as ações propostas:

Um de nossos projetos é o “Adote Uma Escola”, onde damos apoio financeiro e pedagógico a 13 escolas em 12 cidades de nossa área de atuação. Nessas escolas cerca de 8 mil crianças são beneficiadas através de ações simples, que envolvem desde a reforma de um prédio, doação de material escolar, livros para biblioteca e ainda ações pedagógicas, como visitas à empresa, onde as crianças têm contato com as mais modernas tecnologias de informação existentes, como telefonia celular, internet e videoconferência. Nessas ocasiões, as crianças produzem redações e desenhos onde retratam esse aprendizado” (Idem).

Mas não é só isso o que as evidências revelam. A partir da observação empírica, é possível afirmar que, mais do que benfeitorias em infra-estruturas ou ações pedagógicas que visam ao “contato com as modernas tecnologias”, o que de fato permanece na apreensão dos estudantes é a imagem da empresa e os valores que ela representa por meio de novos mecanismos de socialização cultural do universo mercantil, os quais são veiculados por representações impressas no “currículo oculto”.

6.3. O currículo oculto e seus conteúdos para uma nova Pedagogia da Habituação

Apple (1982), ao trabalhar com a categoria “currículo oculto”, enfocou-a como os tipos de recursos e símbolos culturais, selecionados e organizados pelas escolas que estão “dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceitual ‘exigidos’ por uma sociedade estratificada” (p.10). Nessa obra, buscou então a compreensão de como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a “manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação” (p.12).

Silva (1992), ao esboçar a genealogia da noção de currículo oculto, situa Philip Jackson, educador norte-americano da ala conservadora, como quem provavelmente utilizou pela primeira vez o termo no sentido em que ficou conhecido. Numa publicação de 1968, Jackson

afirma que, “a utilização do elogio e do poder que se combinam para dar um sabor distinto à sala de aula coletivamente formam um currículo oculto, que cada estudante (e cada professor) deve dominar para se dar bem na escola. As exigências criadas por estas características da vida na sala de aula podem ser contrastadas com as exigências acadêmicas – o currículo oficial –, por assim dizer, ao qual os educadores tradicionalmente têm concedido mais atenção” (Apud Silva, 1992:94). Ao situar o currículo oculto de forma paralela e, ao mesmo tempo, imbricada ao currículo explícito ou manifesto, esse autor faz uma distinção entre o espaço de sala de aula e os demais espaços e o situa, como um local propício para a apreensão do aprendizado que possibilita sua adaptação ao meio social:

(...) As coisas que tornam as escolas diferentes de outros lugares não são constituídas apenas das parafernalias da aprendizagem e do ensino e do conteúdo educacional dos diálogos que se dão aí, embora essas sejam características que são usualmente destacadas quando tentamos retratar a vida na escola. Mas essas características óbvias não constituem tudo que existe de singular com respeito a esse ambiente. Há outras características, muito menos óbvias, embora igualmente onipresentes, que contribuem para tornar a vida como ela é e às quais os estudantes devem se adaptar. Do ponto de vista da compreensão do efeito da vida escolar sobre o estudante algumas características da sala de aula que não são imediatamente visíveis são tão importantes quanto as que o são. [Estas características] não são comumente mencionadas pelos estudantes, ao menos não diretamente, nem são elas aparentes ao observador casual (Idem).

Prosseguindo o percurso para traçar uma genealogia da noção de “currículo oculto”, Silva situa essa concepção, por um lado, no interior das produções de analistas adeptos à sociologia funcionalista, que vêem a sociedade, nas suas condições vigentes, como sendo benigna e desejável; por outro lado, nos críticos marxistas da escola enquanto uma preparação para viver numa sociedade considerada injusta. Para tanto, na primeira perspectiva, remete à obra *On what is learned in school* de Robert Dreeben que postula normas classificadas em quatro categorias (Independência, Realização, Universalismo e Especificidade)¹⁰⁵ como elementos estruturais da escola para produzir pessoas com características desejáveis do ponto de vista do desenvolvimento social. Num polo oposto a essa posição, o autor localiza a noção

¹⁰⁵. *Independência*: as pessoas devem ser capazes de agir de forma independente e autônoma, aceitar a responsabilidade por seus atos e serem responsabilizadas por suas conseqüências; *Realização*: elas devem poder realizar as tarefas de forma ativa e dominar o ambiente de acordo com certos padrões de excelência; *Universalismo e especificidade*: os membros da sociedade devem ser capazes de reconhecer o direito que têm os outros de tratá-los como membros de categorias e como tal passíveis de igual tratamento (universalismo), com base em algumas poucas e específicas características (especificidade), ao invés de com base na totalidade de características que constituem a pessoa inteira (Silva: 1992:97).

de “currículo oculto”, em Bowles-Gintis, por meio do princípio da correspondência, pelo qual “a estrutura das relações sociais (...) em locais como a família e a escola espelha a estrutura das relações sociais no local de trabalho” (Silva: 1992:98). Sob esta perspectiva, o tipo de relações sociais vividas nesses locais, tem propriedades semelhantes àquelas exercidas na produção e propiciariam a formação de personalidades dotadas dos traços atitudinais apropriados ao bom funcionamento da economia. “Neste modelo, o importante não é o funcionamento de idéias falsas sobre o funcionamento da sociedade ou da produção, mas a prática de determinadas relações sociais (interpessoais)” (Idem).

Para Silva (1992), a noção de currículo oculto também está presente nas clássicas obras de críticos do funcionamento do sistema vigente, marxistas ou não, tais como Althusser, Bourdieu-Passeron, Foucault, dentre outros, embora não utilizem literalmente a expressão. Em Althusser, por exemplo, é possível identificar essa noção associada à existência material que a ideologia assume e permeia as relações na instituição escolar, caracterizada como Aparelho Ideológico do Estado. A interpretação dessa noção na obra de Bourdieu-Passeron, por sua vez, diz respeito ao modelo que eles traçam do papel da escola no processo de reprodução cultural e social e de como o fracasso escolar das crianças das classes dominadas é produzido por uma espécie de currículo oculto de exclusão da compreensão do código do currículo escolar. “É este mesmo mecanismo de ocultação que permite que os herdeiros das classes dominadas sintam seu fracasso escolar como um fracasso individual, e não como um fracasso socialmente provocado pelo fato de que a instituição escolar usa um código do qual eles não possuem a chave, isto é, a cultura dominante”(Silva, 1992:99). Com esses autores, a noção de currículo oculto assume um sentido mais amplo, que transcende a sala de aula e diz respeito à ocultação “de um mecanismo de funcionamento da sociedade e da escola que condiciona nosso comportamento, que nos ensina a ver a sociedade de uma certa maneira” (Idem). Já em Foucault, o que possibilita a localização dessa noção é a abordagem do poder como presença “capilar” e dispersa nos mais diferentes tempos e espaços, formando uma rede de micropoderes e mantendo os indivíduos presos aos objetivos de produtividade do sistema.

Ainda de acordo com Silva (1992), o sentido mais usual da expressão “currículo oculto” diz respeito à ocultação daqueles objetivos mais visíveis do sistema. Considera ainda que o processo de desocultação de um item indesejável do currículo oculto faz parte da desativação de seus efeitos, com a condição de que ele deixe de ser oculto para quem o era antes. “Assim, por exemplo, uma coisa é revelar analiticamente as implicações sexistas implícitas num livro-texto. Uma outra, embora aquela seja uma condição desta, é que o estudante se torne

consciente deste processo de ocultação/desocultação fazendo com que o item perca pelo menos parte de sua força” (Idem, 105).

Outra noção que está presente na corporificação de currículo oculto, e que me parece propícia para uma melhor compreensão da correlação entre escola e empresa em sua dimensão cultural, é a noção de *habitus* desenvolvido por Bourdieu (1990).

Segundo Bourdieu, *Habitus* é uma estrutura internalizada, são os valores e as formas de percepções dominantes incorporadas pelo indivíduo e por meio dos quais ele percebe o mundo social. *Habitus* (...) “essa disposição regrada para gerar condutas regradas e regulares, à margem de qualquer referência a regras; e na sociedade onde o trabalho de codificação não é muito avançado, o *habitus* é o princípio da maior parte das práticas” (1990:84). Ainda segundo o autor, “as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu *habitus* como sistema de esquemas de percepções e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social. O *Habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído (Idem:158).

Essa categoria nos permite compreender como é possível a produção de uma certa homogeneidade nas formas de percepção, apreciação e atuação dos indivíduos e como comungam de uma mesma posição no campo social. O *Habitus* empresarial veiculado na escola busca a produção e reafirmação/consolidação de práticas visando a regulação comportamental e cultural dos estudantes de forma a habituá-los à lógica hegemônica. É possível afirmar que há nos princípios, condutas, normas, regras rituais e procedimentos da empresa uma nova **Pedagogia da Habitução**, visando à conformação e à adequação dos estudantes à nova fase de produção da mais-valia.

Nessa linha de raciocínio, a organização do trabalho na escola não é composta apenas por um conjunto de conteúdos escolares, que articulam em torno do currículo a produção das ciências e dos saberes construídos historicamente pela humanidade de forma neutra e apolítica. Simultaneamente à transmissão dos saberes científicos em forma de conteúdos programáticos organizados pelo currículo escolar, veiculam-se valores, imagens, hábitos, representações, normas de conduta, gestos e maneiras prescritos por uma cultura hegemônica. Esses artefatos culturais não foram produzidos por um ente transcendental de forma fantasmagórica, como suas formas de naturalização querem nos fazer crer. A própria atuação

dos agentes do capital no espaço escolar denotam tal assertiva. Nessa atuação pode-se perceber a prevalência da legitimação dos conhecimentos, saberes e cultura empresarial, incorporados às narrativas do currículo escolar em que ora ocorre de forma mais manifesta, ora de forma mais implícita, ou oculta, por meio de pelo menos quatro dispositivos:

- 1- a meritocracia como fator determinante de inclusão e exclusão;
- 2- a disciplinarização enquanto perspectiva de subsunção às exigências de produtividade;
- 3- a premiação como propulsora do progresso pessoal e da regulação moral;
- 4- a legitimação da empresa no imaginário social.

As representações da empresa operam por meio de múltiplas práticas imagéticas e discursivas com conteúdos pedagógicos e políticos ancoradas em um aparato ideológico mais amplo, para a construção de determinada identidade individual e social. Os componentes dessa socialização encontram-se inter-relacionados e são veiculados em alguns procedimentos orientados pela empresa, adotados pela escola, registrados pelos alunos e profissionais da escola (mediante produção de textos, relatórios, confecção de vídeos, dentre outras formas) e conferidos pela empresa, que, por sua vez, retroalimenta o processo.

A prática de recolhimento dos registros das atividades desenvolvidas por alunos e profissionais da educação nos remete a ratificar a tese de Foucault na qual situa a prisão, a fábrica, o hospital e a escola como “máquinas de ver” funcionando mediante dispositivos para “tornar visíveis” as pessoas que capturam (presos, trabalhadores, enfermos ou crianças) e para tornar eficazes os processos que realizam (reformatar, produzir, curar ou ensinar) (Larrosa, 1995), por meio de mecanismos disciplinares. Assim, “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (Foucault, 1987:154).

Imbricado mesmo nesse mecanismo da visibilidade está o procedimento da dizibilidade. É uma relação possível de se estabelecer ao depararmos com tanta ênfase atribuída aos “dizeres” dos alunos e professores, os quais são remetidos ao olhar vigilante da empresa e, ao mesmo tempo, ao que diz a empresa sobre os dizeres dos alunos e professores. Assim, o “ver” e o “fazer ver” se correspondem, embora não se identifiquem, com o “falar” e o “fazer falar” (Larrosa, 1995), ou como o próprio Foucault postula: “suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes

e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (1998:09).

Nesta perspectiva, a distribuição histórica do que se vê e do que se oculta vai em paralelo com a distribuição do que se diz e do que se cala, “o visível vai em paralelo com o dizível. As forma legítimas de olhar se relacionam com as formas legítimas de dizer (...) são máquinas óticas que produzem, ao mesmo tempo, o sujeito que vê e as “coisas” visíveis. E máquinas enunciativas que produzem, ao mesmo tempo, significantes e significados. Incluem máquinas de ver e práticas discursivas. Práticas de ver e práticas de dizer” (Larrosa, 1995:67). Esse mecanismo está imbricado em um mesmo movimento, entre o que é visível e o olho que vê, o sujeito e o objeto do olhar. “Um mecanismo de visibilidade, uma máquina ótica, determina e constitui ambos os pólos. A visibilidade não está do lado do objeto (dos elementos sensíveis ou das qualidades visíveis das coisas, das formas que se revelariam à luz) nem do lado do sujeito (de seus aparatos de sensibilidade ou percepção, de seus sentidos, de sua vontade de olhar) (...), tanto o objeto quanto o sujeito são variáveis dos regimes de visibilidade e dependem de suas condições” (Larrosa, 1995:61).

Tenho como suposto que as práticas discursivas materializadas em depoimentos dos professores e depoimentos e redações dos estudantes, expressam uma correspondência, em maior ou menor grau, com a socialização dessa pretendida mudança cultural nos agentes da educação por meio dos mencionados dispositivos: *meritocracia*, *disciplinarização*, *premiação* e *legitimação*.

6.3.1. A meritocracia

No dia 07 de novembro estávamos na quadra quando ouvimos a vice-diretora nos chamar. Voltamos para a sala-de-aula e ela nos falou que a CTBC estava promovendo uma excursão para os alunos que tivessem nota boa e disciplina. Até esse dia, eu nunca pensava que seria chamada a ir num passeio com a CTBC. Achei esta idéia maravilhosa, pois, pessoas que não foram escolhidas, terão vontade de crescer e desenvolver a sua capacidade, além de conscientizá-lo de que devem melhorar para que tenham a oportunidade de ir junto a nós da próxima vez (Estudante 1. Redação).

Percebe-se pois na assimilação da lógica empresarial pelos pelos estudantes um contrasenso no interior do discurso da empresa. Ao mesmo tempo que apregoa que um dos

princípios da parceria é o “desenvolvimento da cidadania”, a prática revela mecanismos que possibilitam a exclusão e a resignação acirrando o princípio da meritocracia. O trecho grifado na fala da estudante revela que a busca pelo êxito ou pela inclusão, e o conseqüente esforço pela sua conquista, vem legitimando via escola a naturalização do processo de segregação entre “os bons” e “os maus” por meio da adequação de comportamentos da sociedade disciplinar. Tal como no interior da empresa, conforme visto em capítulos anteriores, essa dimensão meritocrática possibilita aos “aparelhos disciplinares hierarquiza[rem], numa relação mútua, os ‘bons’ e os ‘maus’ indivíduos. Através dessa microeconomia de uma penalidade perpétua, opera-se uma diferenciação de suas virtualidades, de seu nível ou valor. A disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos ‘com verdade’; a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimento dos indivíduos” (Foucault: 1987:162).



Figura 17: “Os bons e os maus”

Os comportamentos, habilidades e desempenhos são aceitos, geralmente, como algo dado, neutro e a-político. Aos inaptos, a punição ocorre mediante os processo de exclusão. Todavia, não se questiona de uma forma aprofundada como esses mecanismos de inclusão e exclusão funcionam e contribuem para a reprodução cultural e econômica das desigualdades nas relações de classe e também por meio de dispositivos paralelos que operam no plano micro imbricados mesmo na dimensão macro:

Eu fiquei muito chateado por não ter sido escolhido. Quando eu via aquela animação dos meus colegas para irem para a excursão eu ficava arrependido de não ser um aluno nota 10 e o pior é que minha mãe achava que eu não fui

porque eu não era inteligente e que eu era muito custoso¹⁰⁶ e queria saber porque é que o (...) foi e eu não. Ficava dizendo que ele era melhor do que eu, logo aquele cara, metido e dedo-duro. Depois que eu me comportei do jeito que eles queriam, eles passaram para escolher de outras turmas, só minhas notas que não foram “10”. Acho que escola não é mesmo minha praia, eu quero mesmo é trabalhar para comprar minhas coisas... minha moto e ser alguém na vida (Estudante 2).

Revela-se aqui por meio do processo da não-escolha um dos dispositivos da punição¹⁰⁷: “Pela palavra punição, deve-se compreender tudo o que é capaz de fazer as crianças sentirem a falta que cometeram, tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundí-las: ... uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto” (La Salle apud Foucault, 1987:160).

A fala do estudante ilustra o deslocamento de papéis para a culpabilização das vítimas, no caso, os estudantes no lugar da sociedade, produtora dos mecanismos de desigualdade e exclusão, mediante a assunção pela responsabilidade do fracasso pessoal. Há nesses princípios uma lógica baseada no mérito, na justificação do bom desempenho como uma forma ideológica de segregação entre os “bons” e os “maus”, possibilitando a assimilação da crença em que a falta de êxito no processo de escolarização ocorre devido a uma “incompetência” pessoal, noutras palavras “a escola não é mesmo minha praia”. O aluno ao reportar-se ao seu “arrependimento” por não ser “nota 10”, reconhece tacitamente sua culpa pelo mal desempenho e reproduz a justificação dos mecanismos de exclusão que estruturam e perpassam o cotidiano da sala de aula e as relações sociais mais amplas. Pode-se associar o sucesso escolar e/ou a mobilidade profissional ao esforço pessoal, ainda que os esforços empreendidos pelo aluno (e, possivelmente, no futuro, enquanto trabalhador) não encontrarem uma correspondência com o sucesso almejado por ele e prometido pela lógica desse princípio.

Assim, o *ethos* empresarial reproduzido na escola possibilita aos estudantes absorverem a suposta naturalização da hierarquização e da desigualdade social. Obviamente, esses

¹⁰⁶. Expressão utilizada na região para designar uma pessoa indisciplinada ou “levada”.

¹⁰⁷. O processo de punição funciona como um aliado da repressão. No caso, esse duplo dispositivo parece utilizado para “coibir” os “maus exemplos” também pelo processo de exclusão, transcendendo a tempos e espaços as observações de Foucault: “Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade de tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), do discurso, (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indescência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho

“conteúdos” não são repassados de uma forma manifesta numa unidade programática proposta pela empresa, mas são veiculados por meio de codificações presentes nas ações, reproduzindo a distribuição de poder na sociedade. Essas codificações, no entanto, parecem funcionar mais eficazmente na retenção dos princípios que sustentam a hegemonia do capital por meio da maximização da produtividade dos mais “capazes” ou dos mais “aptos”.

Na carta remetida à empresa, abaixo transcrita, há vestígios de observação que as oportunidades não são estendidos a todos, contudo, o que prevalece é o sentimento de gratidão à empresa pelos “benefícios” por ela prestados, contribuindo para a garantia de sua legitimidade pelo ato de “narrar”¹⁰⁸ representando o visto:

Agradecimentos à CTBC,

Nós alunos da 8ª série diurno, da Escola Estadual JP estamos agradecidos com a oportunidade que a CTBC nos proporcionou: Maiores esclarecimentos sobre a sua programação cuja meta foi mostrar o desenvolvimento do telefone e de sua modernização, com isso elevando o padrão da empresa o que torna presente no cotidiano das grandes regiões brasileiras, facilitando assim nossas vidas. A partir desta iniciativa, iremos agradecer os benefícios e os projetos que a escola juntamente com o apoio da CTBC nos proporcionou. Através dos eventos realizados, na feira cultural, aqui na escola, com a participação da CTBC, pudemos conhecer a origem dos telefones e cada passo que foi dado para que ele se modernizasse, tornando-se um objeto íntimo de cada lar. Assim esperamos que o projeto possa se repetir no decorrer de outros anos, e que a CTBC se dedique novamente, para dar oportunidade aos que não tiveram, e que continue modernizando a empresa para que em cada palestra nós possamos modernizar nossa consciência de que devemos cuidar dos telefones. Boa Sorte, CTBC! São os votos de uma turma aprendiz dessa empresa (Carta encaminhada à empresa. Grifos meus).

A percepção da escola (ou da turma) como aprendiz da empresa é consensual entre os alunos entrevistados, fato esse também apreendido nos textos por eles produzidos e no relatório elaborado pela administração da escola. No entanto, a linguagem do aprendizado tende a ser hierárquica. Há uma “língua hierárquica” que denota um paradoxo quando, ao mesmo tempo que expressa poder, tende a ocultar o vínculo do poder com os recursos econômicos e políticos que sustentam a estrutura das relações sociais presentes na organização do trabalho mais ampla e na escola, em específico. Essa hierarquização se caracteriza pelo

disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (1987:159).

acirramento de uma certa divisão social do trabalho entre o que a empresa propõe e a escola executa; pelo que é “falado” pela empresa em detrimento do que “fala” os sujeitos da educação; pela predominância do paternalismo; da disseminação da crença de que, em relação à produtividade, a escola aprende e a empresa ensina.

O nosso entrosamento enquanto profissional não foi satisfatório. Não houve uma integração entre profissionais da empresa e profissionais da escola. Ficava mais naquela assim: Eles falam o que eles querem. Nós fazemos, depois acontece, não teve uma integração de eles virem aqui sentar, avaliar o que foi mais ou menos, acho que faltou esse tipo de avaliação. Eu sempre tinha essa esperança que ia chegar um momento que eles iam ouvir nossa opinião a respeito, o que nós estávamos achando, o que era mais ou menos, mas de fato não aconteceu. As vezes a gente mandava um relatório, igual essas redações que os meninos faziam mas eu sempre achei que faltou essa integração da gente enquanto profissional. Inclusive o dia dessa *gincana verde*, eu considerei extremamente negativa a atitude da atriz, pois ela não tinha preparo para lidar com as crianças. Isso foi passado para a empresa, mas eles alegaram que ela era uma atriz que não tinha obrigação de saber lidar com criança já que a área dela era outra. No geral, acho que não houve um entrosamento. Pode ser uma impressão minha, mas eu sempre achei que eles olhavam a gente muito de cima para baixo, como se a gente estivesse muito carente precisando muito das coisas e não tivesse nada para oferecer (Professora 1. Entrevista. Grifos meus).

A linguagem hierárquica tende a ser apolítica e anti-democrática. No depoimento da professora predomina a sua impressão de ser deixada à margem, reproduzindo na escola mecanismos existentes no setor produtivo que também deixa o trabalhador “à margem” do controle do trabalho. O comportamento dos profissionais da empresa, observados pela professora, está em consonância com a conduta de poder e de superioridade presente na empresa. O poder hierárquico parece ser exercido ao se exteriorizar e deixar o “subordinado” numa condição de imobilidade. Neste caso, a professora que, embora tenha apreendido a dinâmica hierárquica, demonstra uma atitude de impassibilidade. Segundo Tratengberg, “mesmo em estruturas empresariais despidas de formalismo, o subordinado mantém ante seus superiores um temor reverencial ambivalente. Conservadora por sua própria natureza, a relação hierárquica traz elementos de magnificência e destina-se a manter o existente. Como guardiã de uma ordem transcendental, a hierarquia como sistema *a priori* perde-se na sua imanência. O que caracteriza essa forma de organização é a tendência à repetição”(…) (1980:

¹⁰⁸. “O que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória. O narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória” (Larrosa, 1995:68).

20). Conforme visto no Capítulo III, a empresa denota uma imagem de gestão participativa e de flexibilização das condições de produção, no entanto, não há uma ruptura – tanto na escola ou no setor produtivo – com o controle e a disciplinarização enquanto elementos subjetivos do capital na atual fase das Condições Gerais de Produção. Vale ressaltar que as práticas das modernas empresas reconstituem as práticas tayloristas e fordistas e não representam uma descontinuidade de seus princípios; ao contrário, o que se busca é o “engajamento estimulado” por meio de um controle social de tipo novo que visa à cooperação com a lógica da valorização.

6.3.2. A disciplinarização

Um outro princípio veiculado pelo “currículo oculto” dos fundamentos da empresa na escola está presente nas formas de disciplinarização, imbricadas na dimensão meritocrática. O predomínio da disciplina ocorre por meio de mecanismos que estabelecem a contenção dos gestos, comportamentos uniformizados e habilidades desejáveis para o futuro trabalhador.

Apesar das restrições, os professores aderiram ao projeto e viam os pontos positivos. O próprio fato de a escola se tornar mais movimentada, mais atrativa. O fato mesmo de eles exigirem melhor desempenho e comportamento levaram os alunos a ficarem mais calmos na escola, pensando na possibilidade de um dia, eles serem escolhidos para participarem de um evento destes. Outro dia, na avaliação, os próprios alunos colocaram isso. Os alunos a partir do momento que tinham que ter determinado desempenho para participar de um evento, preocupavam em ficar mais disciplinados, mais participativos, mais interessados (Professora 2. Entrevista. Grifos meus).

Nota-se, via de regra, o predomínio da ideologia do esforço pessoal que, com o tempo, tende a se autonomizar, assumindo uma força invisível de governamentalidade dos comportamentos para se conformar a modelos fixos, respeitar convenções e fortalecer as regras que organizam as relações no espaço escolar e na esfera produtiva. São evocadas, pois, de maneira muito concreta noções pré-estabelecidas que orientam as relações cotidianas para administrar as contradições e os conflitos por meio de sutis dispositivos de controle. Ao se prescrever a premissa: “o sucesso só depende do esforço pessoal de cada um”, há uma sustentação da crença que as “instituições” empresa e escola – tal como a sociedade mais

ampla – são justas e democráticas, e depende apenas do indivíduo a conquista da ascensão social, colocando tais instituições numa posição ilusória de harmonia.

Uma das professoras entrevistadas critica a segregação dos alunos praticada pela empresa:

Para participar de um evento tinha que ter uma seleção de alunos, não era para todos. Eles patrocinaram um trabalho de campo na Arafertil, em Araxá, um programa de educação ambiental que eles têm, uma atividade excelente, maravilhosa. Mas para isso qual era a condição deles? Que a gente selecionasse os melhores alunos da escola. Aqueles que não ia dar problemas de disciplina. Eu acho que a parceria deveria visar principalmente os alunos que tivessem dificuldades, que precisasse sair da escola para saber lidar com a questão da cidadania e também de aprender a como se comportar num ambiente que era novidade. Muitas vezes isso era negado, porque você tinha que escolher os melhores, que tivesse um desempenho melhor, um comportamento melhor (Professora 1. Entrevista).

Foi observado, durante as entrevistas, que a maior parte dos alunos selecionados para participarem das atividades propostas pela empresa apresentava comportamentos mais dóceis e, presumivelmente, mais susceptíveis de adaptação às regras estabelecidas. Para Foucault, a punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sansão. É esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção (1987:161).

As ações paralelas de gratificação-sansão são também utilizadas como dispositivos nas ações da empresa com os estudantes. Os alunos com bom desempenho disciplinar e cognitivo são incluídos, ao passo que os menos aptos, os indisciplinados que têm comportamentos do “não-conforme”, são punidos com a exclusão. Isso nos remete a uma correspondência com as observações desenvolvidas por Foucault dos dispositivos disciplinares empregados no início do séc. XIX na *Conduit des Écoles Chrétiennes* (1828), por exemplo. Assim, para Foucault, a “disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal. O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios. É passível de pena o campo indefinível do não-conforme: o soldado comete uma ‘falta’ cada vez que não atinge o nível requerido; a ‘falta’ do aluno é, assim como um delito menor, uma inaptidão a cumprir suas tarefas” (1987:160).

Paralelamente à aplicação dos dispositivos disciplinares como quesito da exigência de docilidade, busca-se, no entanto, características determinantes para inclusão: o “espírito de iniciativa” e a “criatividade”. Todavia, em muitos casos, essas habilidades tornam-se obsoletas

perante a diretividade nas atividades, em detrimento da espontaneidade dos movimentos da imaginação inquieta e autenticidade nas maneiras de se expressar, típicas do adolescente:

Foi muito legal, eu me senti muito impressionado. Minha mãe sentiu orgulho de mim. Minha mãe tem a fita lá em casa, que foi como um troféu também. É a primeira vez que faço esse tipo de trabalho (...) Eu participei da montagem do desenho animado¹⁰⁹. A gente foi para a outra escola [“parceira”]. Aí nós reunimos, dividimos em grupo, deram cartazes para a gente e a gente montava a caravela, desenhava, fazia tipo um cenário do céu, recortava nuvens, fazia animais. Eles deram tipo um exemplo, demonstraram um livro para nós e disseram: “Vocês podem desenhar como esse desenho aqui”. Aí foi falando: “Eu quero que alguns criem caravelas desse jeito, outros de outro. Sentou eu e uns amigos meus e nós desenhamos o cenário do céu, desenhamos, recortamos, montamos, trovões (...) Tinham os animais da época, os dragões. A gente mesmo dividia: se eu tenho mais facilidade para desenhar isso ou aquilo, e fazia (...). A CTBC foi muito legal com a gente, ótima oportunidade e no futuro ... quem sabe eu não possa criar outros filmes, né? Eu agradeço a CTBC por ter dado essa chance para a gente. É uma maravilha a CTBC ! (Estudante 3).

A deferência e a reverência em relação à empresa assim como a vinculação da atividade presente com uma possibilidade de atuação futura são recorrentes em várias falas dos alunos entrevistados, aspecto análogo ao da mobilidade profissional, incitado pela dinâmica gestorial também como forma de maximizar a produtividade. Disso decorre a grande esperança de conseguir uma promoção, caso continue se esforçando.

Eles motivavam os alunos a criarem uma coisa bonita. Eles ensinavam a educação, um aprendizado em todos os sentidos. Eles desenvolviam a pessoa para um futuro melhor, como tratar o próximo com respeito, como ser um cidadão perfeito. Não perfeito, né? mas com uma qualidade específica para nosso país de hoje. Ser um cidadão de qualidade é respeitar o próximo, saber cultivar as riquezas de nosso país, as obras que as empresas ou as comunidades fazem, saber agradecer também e cultivar isso. O que a CTBC fez com a gente de nossa escola e também com as outras escolas foi preparar a gente para o futuro. E, de certo modo, todo mundo vai lembrar disso. Eles despertaram em mim a motivação, eu fiquei melhor do que já era, faço as

¹⁰⁹. Trata-se da produção de um desenho animado para campanhas de preservação do telefone público. De acordo com o Jornal Correio de Uberlândia “A idéia é buscar novos meios de comunicação, como o teatro, o circo e agora a animação, a fim de passar a imagem principal, que é a conscientização quanto à necessidade de conservação dos ‘orelhões’ (...) Para o analista de comunicação, o projeto já vem mostrando resultados positivos, apesar de ser um trabalho de conscientização para futuro. ‘Em Franca, a depredação dos orelhões diminuiu com o projeto’, relatou” (29-08-1997). Esse projeto está dividido em duas etapas: Na primeira fase as crianças participam de oficinas de desenhos nas escolas. Na Segunda etapa, participam das oficinas do Núcleo de Cinema de Animação de Campinas, Wilson Lazaretti e Maurício Squarisi. “O Núcleo já produziu mais de 100 filmes e recebeu prêmios no Brasil e no Exterior. O filme de desenho animado, resultante do trabalho das crianças, será utilizado como peça institucional da CTBC Telecom nas campanhas de preservação do telefone público” (Idem).

coisas mais bem feitas. Espero que no futuro eu possa ajudar ao próximo assim como eles me ajudaram, despertando meus talentos (...) Eu quero ser atriz, descobri meus talentos e agora quero valorizá-los. O que a CTBC fez foi descobrir os talentos dos alunos que estavam escondidos (Estudante 4. Entrevista).

6.3.3. A premiação

Um outra modalidade transposta da empresa para a escola é a premiação. Tal como na empresa, também na escola são utilizadas estratégias de estímulo e premiação, visto que “estimular a vaidade de quem procura realizar o melhor, suplantando-se a si próprio, é a mais perfeita forma de promover o seu progresso”(Penha: 1994:93).

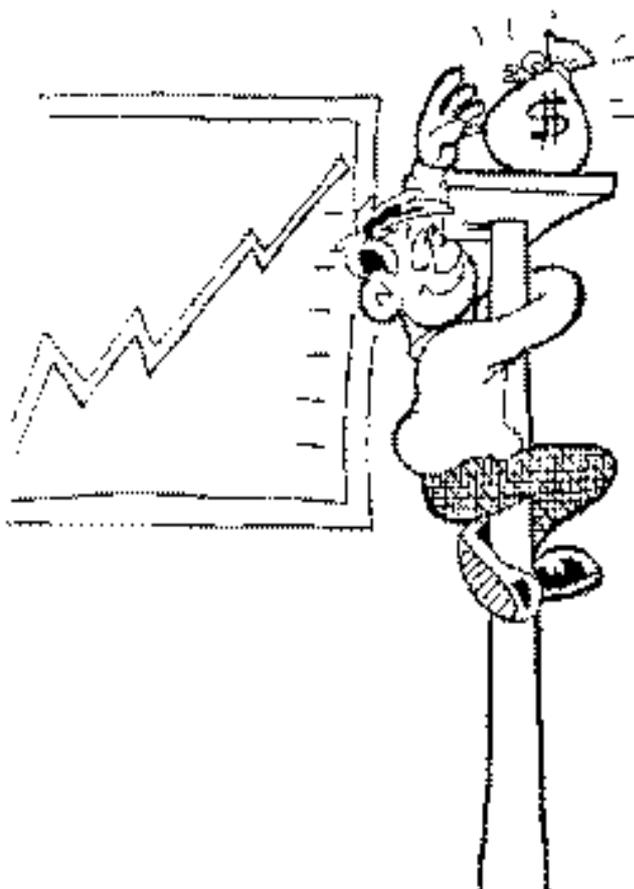


Figura 18: A premiação

Nessa direção, também na escola é estabelecido um plano de prêmios para resultados conseguidos. Está presente nessa ação a idéia que não importa o valor financeiro do prêmio, mas o valor do seu significado como reconhecimento do esforço individual ou coletivo, aplicando aquele princípio difundido na empresa de o que importa é que as pessoas possam sentir-se reconhecidas e lembradas no momento em que os resultados sejam alcançados; tal é o caso de encarar simbolicamente a fita de vídeo produzida como um “troféu”. Há também um tipo de premiação mais objetiva: “Depois de realizado um trabalho deste [excursão na empresa Arafértil, Araxá] os alunos faziam uma redação e a empresa premiava. Então toda a escola fazia a redação, nós corrigíamos, selecionávamos as melhores e encaminhávamos para a empresa e eles premiavam. Deram bicicletas como prêmio (Professora 5. Entrevista).

Essas ações parecem estar em sintonia com um dos objetivos do Conselho de Educação filiado à FIEMG, pelo qual se firma o propósito de “formar vencedores”. Materializada em um dimensão micro, consolida-se a naturalização da desigualdade e “consagra a divisão social dualizada, ao mesmo tempo em que a transforma em uma meta a ser conquistada (...) também descarta a necessidade de existência dos direitos sociais e políticos, os quais, no programa neoliberal e neoconservador, só serviriam para difundir um certo clima social de acomodação e desrespeito pelo esforço e pelo mérito individual (Gentili, 1995:234).

6.3.4. A legitimação da empresa e alguns mecanismos de garantia de seu processo de acumulação

Um outro aspecto observado na produção escrita e nas falas dos estudantes é uma forma de gratidão e devoção à empresa assimilada de uma forma heróica. Nesse sentido, é possível afirmar que a mítica figura heróica do fundador da empresa é proscrita (embora ainda continue como fonte inspiradora) em função do ícone da heróica empresa moderna com responsabilidade social, proporcionado pelo “culto à perpetuidade da empresa”, aspirado pelos gestores da nova dinâmica concorrencial.

A CTBC é uma das maiores rede de telefones do Brasil Central. Nela encontramos várias utilidades, por exemplo, os orelhões que são colocados em locais públicos. O orelhão é muito útil: salva vidas, ajuda a combater a criminalidade, etc. Com o telefone público, fica mais fácil denunciar as queimadas, evitando a destruição da natureza. Os orelhões tem muitas funções. E é isto que a CTBC tenta mostrar para todo o Brasil: que não devemos destruir o telefone público. Esta parceria que a CTBC faz com as

escolas, incentiva os alunos oferecendo-lhes oportunidades de mostrar o seu crescimento para todo o Brasil. Eu sou aluna de uma escola periférica, isto é, fica mais afastada do centro da cidade. Fiquei muito emocionada em saber que a nossa escola foi escolhida para trabalhar com a CTBC. Esta parceria desperta nos alunos e nas pessoas que trabalham na escola a necessidade de parar e pensar: os orelhões não podem ser destruídos! A CTBC é uma das maiores empresas em todo Brasil, mas não é só em telefones. É também em criatividade e na intenção de que as pessoas devem parar e olhar ao seu redor, ver que os orelhões são importantes para a sociedade, assim como os recursos que a natureza nos oferece. Foi através do teatro que a CTBC conseguiu nos conscientizar do valor dos bens públicos como os orelhões e de como a natureza é importante para todos (Estudante 7. Redação).

A ideologia da empresa de “cumprir uma missão” propagada no discurso dos gestores, conforme abordado no Capítulo I, reaparece de forma tácita no discurso da aluna e está vinculada à experiência cotidiana do usufruto do telefone público e de suas possíveis utilidades como “salvar vidas”, ajudar a “combater a criminalidade” e “evitar a destruição da natureza”. A aluna reproduz, neste trecho, a imagem veiculada pela empresa de uma “instituição” que transcende os objetivos de acumulação do capital, suplantado pela noção de cumprir uma “missão”. Além da perspectiva ufanista adotada em seu discurso, há uma predominância da representação da empresa enquanto uma instituição portadora de uma função social, que parece bem assimilada pelos alunos entrevistados. Tal concepção foi também disseminada de forma sutil, mas não por isso menos enfática, junto aos trabalhadores da empresa, conforme apresentado no Capítulo III.

Essa noção, indelével na empresa, parece ter sido herdada das grandes corporações e funciona como um forte mecanismo de legitimação em âmbito social. Tragtenberg (1980) identificou esta perspectiva da empresa como “responsabilidade social”, no estudo dos postulados dos ideólogos das grandes corporações. Berle, por exemplo, “acredita firmemente nas ‘harmonias econômicas’, na identidade de interesses entre a sociedade e a grande corporação, desenvolvendo daí o conceito de empresa-comunitária” (p.12). Nesta direção, assegura que “a corporação é reflexo de valores e atitudes que se desenvolveram inusitadamente, permitindo “o salto da fase do barão assaltante para a empresa com responsabilidade social” (Idem). Tragtenberg afirma ainda que, de acordo com seus ideólogos, a gerência da grande corporação não se limita à procura da reles produtividade, além de ser

uma instituição¹¹⁰, a corporação “é uma empresa com alma” (p.13). Seus preconizadores defendem que, embora a corporação vise à maximização de seus lucros, e de fato, maximiza-os com projetos a longo prazo, ela é uma obra de organização social e “isso permite a ela assumir o mecenato artístico e a filantropia social” (Idem, p.16). Todavia, o autor conclui que, “na realidade, na medida que a corporação é capitalista, somente poderá ser anti-social e privatista” (p.17). E, como tal, um dos objetivos da parceria entre empresa e escola, que se operacionaliza de forma mais pragmática, é a valorização dos produtos e sua conservação, via campanhas desenvolvidas nas escolas:

De acordo com projeto de parceria com a CTBC, no dia 08 de novembro de 1996, nós (...) fomos convidados para assistir a um teatro educativo sobre a preservação dos orelhões e da natureza (...) Esse teatro foi uma ótima forma que o pessoal da CTBC encontrou para conscientizar as pessoas a não destruir os orelhões que são um benefício para nós. E fico muito grato ao pessoal da CTBC por terem escolhido a nossa escola e fico também muito feliz pela escola ter me escolhido junto com outros alunos que também foram assistir ao teatro. Uma peça que possui uma mensagem tão importante. Obrigado CTBC (Estudante 8. Redação).

A correlação entre o trabalho de parceria e os objetivos econômicos da empresa não é uma prioridade declarada. O discurso manifesta que a implantação dessas políticas visam sobretudo à participação da comunidade e o seu bem-estar, aspectos esses mais importantes do que os resultados econômicos. No entanto, a mediação da comunidade escolar no processo de valorização e preservação dos produtos da empresa foi um dos aspectos percebidos por uma das professoras envolvidas diretamente no trabalho:

Nós fizemos uma feira cultural e eles expuseram aqui a história do telefone. Foi um trabalho muito interessante, mas foi também uma oportunidade de eles divulgarem o produto. Os meninos fizeram desenhos e esses desenhos foram publicados em cartões telefônicos. Eles olham isto então como uma oportunidade que nós tivemos, mas, de repente, a escola gostaria que isso fosse visto como sendo uma coisa positiva que ela fez. De repente um aluno fez um desenho bonito que foi para um quadro, um cartão telefônico e aquilo ali não foi divulgado, se perde, como se a escola não tivesse uma participação boa, ou se o trabalho fosse só mérito da empresa (Professora 6. Entrevista).

¹¹⁰. Ainda de acordo com o autor, a teoria da empresa-instituição desenvolveu-se na Alemanha, sob o governo de Weimar, com Rathenau e Neumann, sendo depois adotada pelo nazismo, que reconheceu a importância político-social da empresa.

Um outro aspecto detectado foi a utilização do trabalho de parceria enquanto instrumento de *marketing* da empresa, e, conseqüentemente, como forma de assegurar sua legitimidade e produzir a imagem da empresa que assume sua “responsabilidade social”:

Sim, havia muitas restrições, nem todos os professores concordam... Eu também via os pontos negativos. É uma parceria que eu considero que os olhos da empresa... Ela olha a escola como se só a escola estivesse precisando. Tanto que o projeto chama-se “Adote uma Escola”. Eles olham para nós apenas como carentes que estão precisando de ajuda, e não que tenha alguma a oferecer. E isso foi uma coisa muito comentada. Sempre que tinha alguma atividade, dava muito trabalho para prepararmos os alunos e também na hora que havia a apresentação. O pessoal da escola reclamava que na hora do trabalho parecia que só o pessoal da CTBC que aparecia, porque eles tinham recursos visuais melhores, acesso à imprensa, coisas que a escola não tinham. Então todas as reportagens, toda a divulgação, a mídia sempre mostrava a CTBC como sendo aquela empresa maravilhosa que estava adotando uma escola (Professora 4. Entrevista).

Além disso, uma outra motivação de fundo objetivo que possibilita a atuação da empresa na escola é a Lei de Incentivos Fiscais, que permite às empresas destinarem parte de seus recursos a ações voltadas para a educação, arte e cultura com a dedução no imposto de renda. De acordo com a publicação oficial do Grupo, “com a doação de 1% do Imposto de Renda devido, com base no lucro real, a CTBC Telecom está ajudando a melhorar a qualidade do ensino público (...) o retorno será obtido a longo prazo, quando os estudantes de hoje se tornarem os profissionais de amanhã, melhor preparados para o mercado de trabalho globalizado. Ações como estas são simples, não geram custos para as empresas (que teriam que pagar o imposto de toda forma) e representam um compromisso de cidadania” (Jornal Vivavoz, 1996: 6).

Alguns professores, ao serem questionados sobre a percepção da motivação que leva a empresa a investir na escola, revelam que estão cientes desta dimensão mais objetiva declarada pelo jornal:

Eu acho que a maior motivação é o desenvolvimento tecnológico, porque está ocorrendo muito rapidamente com o processo de globalização. De repente, as empresas estão percebendo que hoje quanto mais as pessoas estiverem isoladas, o prejuízo não vai ser somente para as pessoas, mas para eles também. Eu acho que eles estão muito preocupados em formar pessoas que sejam competitivas e, por outro lado, eu acho que em grande parte, eles olham isso aí como sendo uma forma de diminuir o imposto de renda. Vêm o interesse na escola pública porque forma o futuro trabalhador para eles. Vêm o rumo que a escola está tomando, enquanto formadora de opinião, enquanto formadora de interesse (Professora 4. Entrevista).

Foi observado também, durante as entrevistas, que, mesmo aquelas professoras que apontavam restrições ao trabalho desenvolvido pela empresa na escola, atribuem-lhe um significado positivo:

Mas houve coisas positivas também. Nós fomos convidados para conhecer a empresa. Naquele mesmo esquema de selecionar os alunos melhores. Então os alunos consideraram positiva essa visita, tiveram a oportunidade de conhecer coisas que eles nunca tinham visto, como funcionava uma central de telefone, eles achavam muito interessante o contato com a empresa que talvez no futuro pode ser o local de trabalho deles. Mas eu acho que faltou uma valorização por parte da empresa do que a escola ofereceu e o que ela poderia oferecer. E os próprios alunos percebiam os pontos positivos a partir do momento que eles tinham a oportunidade de participar de curso de dança, de trabalhar com a confecção de desenho animado. Então, de repente, eles se consideravam uns heróis, porque quantos alunos em Uberlândia, e em quantas escolas, podiam passar por isso? Mas por outro lado, esse trabalho foi uma coisa criticada (Professora 2. Entrevista).

Embora, de certa forma, tenham assimilado a “racionalidade econômica” do discurso empresarial, os depoimentos indicam que as professoras não perderam de vista a concepção de escola pública, tendo o Estado como seu legítimo responsável:

Mas acho que a escola ganhou, quisera que várias empresas tivessem esse mesmo interesse em fazer parcerias, porque com o tempo, as fábricas seriam mais produtivas e a escola só teria a ganhar. Agora uma coisa que tem que ter muito cuidado é com relação aos responsáveis pela educação. Precisamos fazer parcerias e da participação da sociedade para levar a escola pública para frente, principalmente porque ficamos muito atrasados nesta questão da tecnologia, a sala de aula não acompanha o que a TV mostra. Os alunos tem acesso a recursos muito atraentes. Então nesse ponto as parcerias são importantes. Mas não podemos tirar a responsabilidade dos governantes com a escola pública. Tenho medo que isso aconteça. Quanto mais as empresas tomarem conta das escolas, mais o Estado vai se afastar de suas responsabilidades. Eu acho que a gente precisa ter consciência disso. Não devemos evitar as parcerias, mas trabalhar conscientes disso, conscientes da responsabilidade e obrigação do governo com a escola pública. Você não pode colocar dentro da escola pessoas que venham a assumir o papel de um profissional da educação (Idem).

Percebe-se, nesta fala da professora, indícios importantes de uma tendência a resistir às forças ideológicas que operam no interior da escola por intermédio da empresa. Assim, na escola também existem focos de resistência, o que implica em conflitos e numa possível construção da contra-hegemonia do discurso e das práticas empresariais – representantes por excelência do movimento do capital na sua atual fase. No interior das narrativas das professoras, no entanto, pode-se perceber uma certa disputa de poder com a empresa, uma

restrição às ações da empresa ou uma adesão a elas. Fato esse compreensível diante da precarização da escola pública, pois as expectativas quanto a contribuições para seu fortalecimento são reais, embora com certa desconfiança nesse caso.

6.4. Recolocando o *ethos* da educação pública ou levantando o olhar

Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal está o perigo?

Foucault

No decorrer do trabalho, o que esteve em foco foi o ângulo do conflito, que diz respeito ao modo pelo qual são operados alguns aspectos de uma política cultural sob a égide da atual dinâmica gestorial, e as formas pelas quais incidem na esfera escolar. Creio, todavia, que a investigação das dinâmicas de resistência, manifestas ou tácitas, e o modo pelo qual se manifestam no cotidiano da escola são tarefas de significativa importância, as quais possibilitarão a compreensão da construção de mecanismos que objetivam contribuir para a transgressão, a alteração ou a desconstrução do discurso hegemônico do capital que circula na escola, dentre outros espaços.

A luta pela garantia da escola, de fato pública, e seus princípios democráticos requer ações que provoquem rupturas com a nova “racionalidade educacional” a qual pretende apagar do imaginário social a idéia da *educação pública como direito social e como conquista democrática*, parcialmente obtida após anos de lutas sob o *slogan da igualdade de oportunidades*, historicamente vinculada com o processo social de construção da cidadania (Suárez, 1995).

Embora o projeto de parceria com a empresa e sua lógica privatista, sob a égide dos desígnios do capital, tenha se consolidado, ainda que parcialmente, a *filosofia da escola* parte de princípios diametralmente opostos aos da *filosofia da empresa*:

A Escola JP tem como proposta de trabalho com relação ao ensino-aprendizagem colocar o aluno como sujeito, agente do processo de conhecimento, de uma aprendizagem que não esgota em si mesma, mas que lhe dê instrumentos para uma luta maior, que contribua de certa forma, para

que ele seja agente de transformação social. Na busca de alternativas para desenvolver uma prática pedagógica que entenda a escola como espaço específico do saber e que deve abrir perspectiva para a formação do cidadão (alvo da ação da escola) participante e crítico, os educadores vêm se preocupando com o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem vivo, rico, funcional, voltado para a realidade atual (Plano de Desenvolvimento da Escola JP, 1998. Grifos meus).

Essas metas poderão abrir um canal importante para recolocar a política e algumas das categorias que a constituem, como democracia e cidadania, no domínio da cultura cambiante na escola; e, quiçá, a recolocar também na esfera do social, reconvertendo uma tendência em curso que torna a educação um bem privado, no sentido de mobilizar novamente os diferentes setores da sociedade na compreensão da educação como responsabilidade social e como um bem público. As próprias diretrizes políticas traçadas pela escola nos fornece recursos para definirmos algumas possibilidades de construção ou recolocação de uma utopia educacional em tempos neoliberais e de contraposição a uma filosofia do individualismo presente no reforço da idéia do *homo economicus* da nova teoria econômica da política:

Nessa perspectiva, pretende-se deixar o aluno em condições de acompanhar, de forma crítica, as mudanças que ocorrem muito rapidamente no mundo globalizado, motivando a sua permanência na escola, apresentando-a como necessária ao seu cotidiano. Nesse contexto, entendemos ser a escola uma instituição com a ambição de educar para a cidadania, visando o sucesso escolar e adotando uma “política cultural” que ultrapassa os conhecimentos sistematizados (das disciplinas escolares); e não uma escola que eduque apenas para o mercado de trabalho, competitivo e excludente, que não a considera como detentora de uma postura social e cultural efetivamente produtiva. Pretendemos ser a nossa escola, uma NOVA ESCOLA PÚBLICA, que dê condições aos alunos de expressarem as próprias experiências de vida, e, partindo dessas, se desenvolva um processo de aprendizagem que apresente novos conhecimentos, mas que estes não imponham certas categorias como únicas e válidas (Plano de Desenvolvimento da Escola JP, 1998. Grifos meus).

A utopia esboçada pelo projeto da escola expressa uma compreensão dos agentes educacionais da correlação entre a escolaridade e a política da cultura como elementos garantidores da cultura democrática e da consolidação da cidadania. Os fundamentos para a construção do alicerce de tal projeto me parecem bem fundamentados, a partir de algumas premissas manifestas no próprio texto elaborado pela escola:

- *o aluno como sujeito e agente de transformação social;*
- *a ambição de educar para a cidadania;*

- a adoção de uma política cultural que ultrapassa os conhecimentos sistematizados das disciplinas escolares;
- a negação de uma escola que eduque apenas para o mercado de trabalho;
- uma nova escola pública que não imponha certas categorias como únicas e válidas.

Embora, em determinado momento, a escola se proponha a desenvolver um projeto de cariz neoliberal em parceria com a empresa, suas opções políticas expressas nessas diretrizes e sistematizadas após o término do projeto demonstram uma tendência em seguir uma trajetória traçada por um pensamento pedagógico de vertente crítica e progressista. Tal perspectiva obteve maior expressão, no Brasil, sobretudo a partir do final da década de 70, após o processo de “abertura política”, mas, na década de 90, se encontra como “espécie em extinção” diante das ingerências do Estado conservador e do amortecimento das intervenções dos movimentos sociais mediados pelas conseqüências globais do capitalismo, as mudanças do mundo do trabalho e seus impactos nas realidades específicas escolar e curricular.

A escola constitui-se, então, como um espaço de intercâmbio de significados e de padrões culturais. Nessa perspectiva, os agentes educacionais se tornam importantes mediadores na construção de “pontes” entre a cultura oriunda e circulante no espaço acadêmico e aquela advinda do universo que a comunidade tem como referência. Assim, a escola, enquanto mediadora de culturas, deve ser um espaço que garanta a pluralidade em detrimento do consenso (parafrazeando Néelson Rodrigues, “todo consenso é burro”); o local do cruzamento de vários discursos ao invés de um único discurso considerado legítimo, por isso oficial e único; um local em que alunos e professores devam ser considerados como sujeitos da educação. Como tal, é preciso que a escola considere também o seu discurso como portador de memórias sociais diversificadas, ao traçar os parâmetros para a elaboração da política de educação que se manifesta no seu projeto pedagógico.

Mas pensar uma escola dessa forma implica também pensar uma sociedade em que não haja o silenciamento de várias culturas, e que, para tal, estabeleça a transgressão ou a desconstrução do discurso oficial, que tende para uma naturalização das normas, do poder e da desigualdade e exclue o domínio da política da esfera do social.

A retórica empresarial presente nos documentos e proposições para a educação negligenciam temas como a *transformação social* – a escola o recoloca como uma utopia e se

situa enquanto possível espaço de colaboração para sua consolidação –, ao supor a inevitabilidade da hegemonia do capital para o desenvolvimento e evolução da sociedade.

Na verdade, o modelo totalizador colocado pela empresa, ancorado nos paradigmas do mercado, pressupõe a homogeneização de práticas que visem ao paralelismo entre instituições sociais como a escola e a lógica privatista dos sistemas produtivos, negligenciando a cultura heterogênea e as manifestações desta como espaço de resistências e luta. Dessa forma, é eleito um padrão cultural que é reproduzido por meio da regulação moral e de noções fixas de uma cultura e de um tipo de sociedade. Desconstruir a rigidez de uma visão única e a suposta neutralidade institucional torna-se um inevitável papel político para aqueles que rejeitam a imposição de *certas categorias como únicas e válidas*.

Ora, reconhecer isso é, ao mesmo tempo, “*negar uma escola que eduque apenas para o mercado de trabalho*” e construir novos axiomas para “*uma nova escola pública*”. Considerar a pluralidade de categorias é um passo decisivo e importante para a compreensão de que as dinâmicas de raça, sexo, cor, classe são elementos fundamentais para a consolidação de um projeto com a “*ambição de educar para a cidadania*” de forma responsável e crítica. Noutras palavras, é preciso “descolonizar o currículo” (Silva, 1996). Tradicionalmente, o currículo escolar tal como se encontra organizado, corporifica formas dominantes de capital cultural, reafirmando e legitimando as histórias eurocêntricas, patriarcais, classistas, ao mesmo tempo em que marginaliza as experiências e as memórias culturais dos assim chamados estudantes das “minorias” (Giroux, 1995). Assim, veicula-se de forma manifesta ou tácita noções particulares sobre conhecimento e organização da sociedade, prescrevendo qual conhecimento é legítimo ou ilegítimo e quais grupos sociais podem ser representados ou serem excluídos de representação (Giroux, 1995; Silva, 1995; Apple, 2000).

O questionamento desse formato curricular obteve maior expressão por meio dos Estudos Culturais. Em termos mais amplos, os Estudos Culturais significam uma desestabilização da ortodoxia dos saberes considerados legítimos, o que ocasiona certamente um afastamento em relação às “narrativas mestras eurocêntricas, ao conhecimento disciplinar, à alta cultura, ao cientificismo e a outros legados inspirados pela diversificada herança do modernismo” (Giroux, 1995:89). Ainda de acordo com Giroux (1995), há pelo menos três pressupostos nos parâmetros desse afastamento. O primeiro deles diz respeito a desafiar a noção de identidade nacional definida pela transmissão da cultura tradicional ocidental por muito tempo ligada à universidade. Os movimentos sociais assumem esse desafio ao questionar as escolas que usam o conhecimento acadêmico para emudecer os estudantes. Eles

contestam a forma como as diferenças culturais de grupos subordinados são, com frequência, reguladas e controladas de forma a impedir os estudantes de se basearem em suas próprias histórias e experiências culturais.

Um outro elemento diz respeito ao papel da cultura da mídia, com seus aparatos de representação e sua mediação com o conhecimento para a compreensão de como a dinâmica do poder, do privilégio e do desejo social estruturam a vida cotidiana de uma sociedade. Nessa linha, o autor acredita que os Estudos Culturais ampliam nossa compreensão do pedagógico e de seu papel fora da escola como local tradicional da aprendizagem. E, por fim, os Estudos Culturais rejeitam o pressuposto de que os professores são simplesmente transmissores de configurações existentes de conhecimento, estando implicados na dinâmica do poder que produzem, medeiam e legitimam em suas salas de aula. Ainda está no centro de suas discussões o como democratizar as escolas de forma a capacitar aqueles grupos mal representados ou não representados no currículo, e como fazê-los contar suas próprias histórias e se envolverem num diálogo respeitoso com outros grupos.

Diante desses pressupostos, Giroux (1995) sistematizou algumas considerações para se desenvolver um trabalho a partir dessa abordagem:

- 1- Os Estudos Culturais focalizam os termos da aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história. Assim, tanto a construção do conhecimento curricular quanto a Pedagogia fornecem um espaço narrativo para a compreensão e a análise crítica de múltiplas histórias, experiências e culturas;
- 2- Os Estudos Culturais enfatizam o estudo da linguagem e do poder, contribuindo para a compreensão de como a linguagem é usada para moldar identidades sociais e assegurar formas específicas de autoridade;
- 3- Os Estudos Culturais enfatizam o currículo como mediador entre as experiências portadas pelos estudantes e o conhecimento institucionalmente legitimado. Os textos devem ser compreendidos no âmbito do contexto de sua produção histórica e social. Não se pretende com isso desconsiderar a “cultura erudita” em favor da “cultura popular” mas estudá-las sob formas novas e críticas;
- 4- Os Estudos Culturais se comprometem com o estudo da produção, recepção e uso de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais considerando todas as formas auditivas, visuais e eletrônicas que têm provocado

mudanças na construção do conhecimento e nas formas pelas quais ele é produzido, recebido e consumido;

- 5- Os Estudos Culturais argumentam em favor da importância de se analisar a história não como uma narrativa linear, mas como uma série de rupturas e deslocamentos. Assim, em vez de tomar a história dentro dos limites de uma tradição estreitamente definida, os professores podem nomear e discutir as múltiplas tradições e narrativas que constituem as complexas e multi-estratificadas construções, desdobramentos e usos da identidade nacional. O ganho pedagógico dessa abordagem é disponibilizar aos alunos narrativas, histórias locais e memórias subjugadas que foram excluídas e marginalizadas nas interpretações dominantes da história;
- 6- Por fim, uma outra questão apontada pelos Estudos Culturais para a Pedagogia é a perspectiva de ultrapassar uma limitada ênfase no domínio de técnicas e metodologias, e de se voltar para um modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização de conhecimentos, desejos e valores.

Partindo dessa perspectiva, também a escola enquanto espaço de luta, poderá corporificar noções que tendem a desconstruir ou transgredir determinadas formas de conhecimento oficial e de concepção de organização da sociedade, considerando a heterogeneidade de culturas dos diferentes grupos sociais e rompendo com binarismos maniqueístas presentes no currículo escolar, que determina qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo; o certo e o errado, o que se deve incluir e o que se deve excluir; e a ditadura da visão eurocêntrica, una e estática do conhecimento veiculado na dinâmica escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: assim eu quereria o meu último poema. Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim...

Fernado Sabino

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) E, no entanto, o mundo está aí, com os efeitos imediatamente visíveis da concretização da utopia neoliberal: não só a miséria de uma fração cada vez maior das sociedades mais avançadas economicamente, a disparidade extraordinária entre as rendas, o desaparecimento progressivo dos universos autônomos de produção cultural (cinema, editoração etc.) pela imposição inoportuna de valores comerciais, mas também, e sobretudo, a destruição de todas as instâncias coletivas capazes de fazer frente aos efeitos da máquina infernal – como é o caso do Estado, depositário de todos os valores universais associados à idéia de público, e também da imposição generalizada, nas esferas do alto escalão da economia ou no seio das empresas, dessa espécie de darwinismo moral, que, ao cultuar o “winner”, diplomado em matemáticas avançadas, instaura a luta de todos contra todos e o cinismo (Bourdieu, 1998).

Tal como expressa Bourdieu, estamos presenciando um momento de perplexidade frente aos dispositivos do neoliberalismo que impactam nas mais diferentes esferas do tecido social, sobretudo nas dinâmicas econômica, política, cultural e social, tendo aqui um alcance expressivo no campo da educação escolar.

Conforme foi evidenciado no decorrer do trabalho, as políticas neoliberais se instauram efetivamente a partir dos anos 70, tendo como cenário propício para sua consolidação a crise do modelo fordista e do Estado de Bem Estar e, como aliadas, a profunda recessão e a crise fiscal, que configuram as dificuldades de o Estado administrar as contradições próprias do movimento do capital. Nesta conjuntura marcada por uma intensa crise estrutural, substanciais alterações no mundo do trabalho foram desencadeadas, provocando um incisivo processo de reestruturação produtiva e econômica; o dissolvimento de políticas sociais características do Estado de Bem Estar; a implantação de reajustes social e político; e a emergência de um novo modelo de acumulação capitalista, o qual teve como alicerce a dinâmica do mercado livre enquanto dogma e reguladora dos novos cenários competitivos promovendo, por sua vez, a constituição de novos paradigmas organizacionais.

Essas dinâmicas são visíveis mediante a configuração de novas práticas culturais e político-econômicas, cujos desdobramentos incidem sobre a desregulamentação dos direitos dos trabalhadores; na base de representação sindical; na produção do desemprego estrutural; no envolvimento estimulado dos trabalhadores à lógica do capital; e na implementação da automação diante da absorção de novas tecnologias, sobretudo aquelas de base microeletrônica.

Para o enfrentamento das mudanças na organização do mundo do trabalho, decorrentes da reestruturação produtiva, tem sido consenso que os novos processos de trabalho requerem do trabalhador um nível de conhecimento mais complexo que nos padrões anteriores, partindo daí a necessidade de se investir na base de sua qualificação, tanto no interior dos sistemas produtivos quanto no interior do sistema escolar. Este último chama maior atenção dos diferentes setores, pois parte-se da premissa que, diante das complexidades presentes, provocadas pelo avanço da reestruturação, o conteúdo da qualificação requer uma formação a longo prazo, desenvolvendo diferentes habilidades cognitivas (capacidades de abstração, raciocínio lógico etc), além de variadas habilidades comportamentais (autocontrole, autonomia, criatividade, autodisciplina, espírito de grupo etc). Acredita-se assim que tais habilidades ou quesitos só se formam a longo prazo, perante um amplo processo de formação, e que são apreendidas sobretudo via instituição escolar.

Assim, a exigência de escolaridade básica, principalmente durante a década de 90, esteve presente nas políticas dos diferentes segmentos sociais (organismos internacionais, governamentais, empresariais e sindicais) como garantidora do desenvolvimento dessas habilidades, ancorando-se ainda na pragmática perspectiva da escolarização como passaporte para o ingresso dos países em desenvolvimento na economia global então submetidos aos quesitos exigidos pela roda viva da onda neoliberal. Se, por um lado, esse argumento é corrente em diferentes setores da sociedade, por outro, é preciso considerar que, num contexto marcado por intenso índice de desemprego estrutural, a exigência de aumento do nível de qualificação dos trabalhadores para a “empregabilidade” torna-se um ingrediente imprescindível para intensificar a seletividade no processo de qualificação e o decorrente aumento da marginalização dos trabalhadores com menor escolaridade.

Nesse contexto, presenciamos também o restabelecimento da teoria do capital humano para fundamentar a investida desses setores na educação escolar, num deslocamento, supostamente benéfico, das responsabilidades do Estado, em prover a educação escolar enquanto um bem público, para diferentes instituições assumirem tal “empreendimento” num momento em que ocorre, por sua vez, um arrefecimento da participação efetiva de movimentos sindicais e sociais em contraposição àquelas políticas de cariz neoliberais desencadeadas no período em questão. Tal cenário tornou-se propício para a proliferação de políticas que teve como referenciais paradigmas advindos do neoliberalismo – como é o caso da adoção do modelo da Gerência da Qualidade Total como referencial para a gestão escolar, conforme a situação exposta sobre a rede estadual mineira; como também a crescente

participação do setor empresarial, seja como provedor parcial de financiamento ou como agente de intervenção, na dinâmica escolar.

Diferente do discurso empresarial que prega a produção de um perfil de estudante e de um trabalhador criativo, autônomo e com espírito de grupo, o que se presenciou tanto no interior da empresa quanto da escola, ao se implementar o desenvolvimento dessas políticas, continua sendo a forte prescrição do trabalho e cerceamento dessas mesmas habilidades. Isso é somado a uma intensa vigilância dos estudantes e trabalhadores marcados pela “visibilidade” do olhar empresarial para garantir o autocontrole e a docilidade desses agentes sob os auspícios da disciplinarização capitalista.

Exige-se ainda que a escola forme indivíduos com capacidade para usar sua *contra-argumentação, criatividade, iniciativa, intuição e raciocínio lógico*. Entretanto, é possível identificar um complexo paradoxo no interior no discurso disseminado pelo empresariado atual, e assimilado por parcela dos educadores, pois exige-se que o trabalhador seja um “talento dinâmico e pró-ativo”, mas, contraditoriamente são criados mecanismos para a produção do sujeito dócil. Tal processo consolida o que Foucault (1987) denominou de “Anatomia Política”; ou seja, a imposição do poder sobre o corpo dos outros, para a produção da utilidade em termos econômicos, que no atual contexto se caracteriza por produtividade, bem como a docilidade, em termos políticos, pela imposição da obediência.

Nessa perspectiva, o discurso empresarial – com predominância dos modos verbais indicativo e imperativo – pode cristalizar conceitos e comportamentos definidos para inviabilizar a contra-argumentação de sua lógica. São estabelecidos códigos de condutas para a organização escolar mediante os paradigmas da competitividade empresarial e a implementação de mecanismos de premiação para *formar vencedores*, numa perspectiva meritocrática, além de ajudar alunos “problemáticos” ou “desajustados”, naturalizando ou banalizando o êxito por meio de palestras com “profissionais modelo”. Assim, os complexos problemas sociais que afligem a educação são reduzidos ao desempenho individual, que poderá ser reduzido ou resolvido com a motivação. São difundidos ainda conceitos abstratos, genéricos e maquiados por uma retórica espiritualista, tais como: coragem, sinergia, motivação, missão, auto-imagem, auto-estima etc. a fim de que ocorra a produção da nova subjetividade do (futuro) trabalhador, ao serem estabelecidos nexos entre o mundo do trabalho e escola.

Ficou evidente, no decorrer deste estudo, que os conceitos e direcionamentos (im)postos pelo Conselho de Educação Filiado à FIEMG e pelo Programa de Parcerias entre empresas e

escolas são veiculados pelo “currículo oculto” da escola além de assumir uma dimensão prática e operacional no seu interior. Isso pode criar um simulacro da realidade e ocultar as condições reais de trabalho no mundo da produção e os condicionantes que movem os interesses do capital privado. Embora uma das proposições do CEF seja ajustar os estudantes “desajustados” – certamente com o propósito de disciplinarizá-los para os desígnios do mundo da produção –, não podemos ignorar a sua condição de sujeitos sociais que são produtos e produtores de uma história e uma cultura e que carregam consigo também a possibilidade de organização, desconstrução e transgressão destes imperativos que aparentam sólidos. Caso contrário, absolutizaremos a infiltração dessa lógica empresarial no imaginário dos sujeitos da educação de uma forma mecanicista e totalizante.

Embora o quadro pareça desalentador, não podemos ignorar a possibilidade de organização para a desconstrução desses imperativos. Uma das alternativas é o controle e fiscalização pela sociedade civil da aplicação de recursos públicos,¹¹¹ que inclui verbas de origem federal, estadual e municipal destinadas à educação nos setores público e privado. Uma outra possibilidade é o acompanhamento ou a participação nos legítimos fóruns de educação pública, como o Conselho Municipal de Educação, dentre outros, tentando assegurar a publicização da escola, e seus princípios democráticos. É premente pensar ainda nos mecanismos de restabelecimento de uma escola de fato pública, plural, democrática e que eduque para a cidadania, rejeitando essa nova forma de maximização da eficiência do mercado, pela via escolar. É preciso também, que a escola se constitua como espaço, o qual, mediante sua gestão, conteúdos e metodologias haja questionamentos da história oficial, da naturalização das relações de poder, das desigualdades de classe, sexo, raça e submissões étnicas e culturais. Não se trata de metas idealistas ou abstratas, mas possíveis de se materializar, conforme demonstrou, em maior ou menor grau, a aspiração de vários sujeitos da educação, protagonistas desta pesquisa. Afinal, ainda é tempo de construir um novo sentido para o velho axioma “verás que o filho teu não foge à luta”, pois nada é imutável, inevitável ou inexorável...

¹¹¹. Esse dispositivo é legitimado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) no artigo 73, ao prever a fiscalização do Poder Executivo: “os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no artigo 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente”. Para a viabilização desta fiscalização, essa mesma Lei prevê no artigo 72 que as receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino deverão ser apuradas e publicadas nos balanços do poder Público.

BIBLIOGRAFIA

ALEM, João Marcos. Representações coletivas e história política em Uberlândia. In: **História & Perspectivas**. Uberlândia: Curso de História/Universidade Federal de Uberlândia, n. 4, p. 79-102, jan./jun. 1991.

ALMEIDA, Maria de Fátima R. A organização dos trabalhadores nos anos 50 e 60. In: **Cadernos de História**. Uberlândia: DEHIS/LEAH/Universidade Federal de Uberlândia, v. 4, n. 4, p. 17-24, jan. 1993. Número especial.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fund. Carlos Chagas, p. 53-61, mai. 1991.

ALVES, Edgard. **Modernização produtiva e relações de trabalho**: perspectivas de políticas públicas. Petrópolis: Vozes, 1997.

ALVES, Giovanni. **Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo no Brasil**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – IFCH. Campinas: UNICAMP, 1998.

ANDERSON, Perry. **O fim da História**: de Hegel a Fukuyama. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDRADE, Marlene Antunes. **Um empreendedor, uma empresa, um país**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Administração). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1993.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre a metamorfose e centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995 a.

_____. **O novo sindicalismo no Brasil**. Campinas: Pontes, 1995 b

_____. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. In: _____(Org.). **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos**: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 1997.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis, Vozes, 1997.

_____. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARROYO, Miguel G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, n. 5, p. 5-23, jan. 1980.

_____. A escola e o movimento social: relativizando o papel da escola. In: **Ande**. São Paulo: n. 12, p. 15-21, 1990.

ASSIS, Marisa de. A educação e a formação profissional na encruzilhada de velhas e novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al (Org.). **Tecnologias, trabalho e educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p 185-199.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, Eduardo F. et al. **Implantação da qualidade total nas escolas**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni/Escola de Engenharia, UFMG, 1992.

BERNARDO, João. **Marx crítico de Marx**. Porto: Afrontamento, 1977. 3 v.

_____. Gestores, Estado e Capitalismo de Estado. **Ensaio**. São Paulo: n. 14, p. 85-105, 1985.

_____. A autonomia das lutas operárias. In: BRUNO, Lúcia; SACCARDO, Cleusa (Org.). **Organização, trabalho e tecnologia**. São Paulo: Atlas, 1986. p. 103-114.

_____. **Capital, sindicato e gestores**. São Paulo: Vértice/Revista dos tribunais, 1987.

_____. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Estado: a silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BEZERRA, Fernando. Entrevista. In: **Isto É**. São Paulo, Três, set. 1998.

BOGDAN, Robert; BICKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BONFIM, David. **Pedagogia no treinamento**: correntes pedagógicas no treinamento empresarial. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: DIFER, 1989.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. A máquina infernal. In: **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 jul. 1998. Caderno 4-6.

BORGES, Marlene M. de Carvalho. **Os impactos da reestruturação produtiva sobre o mercado de trabalho no setor de telecomunicações**: o caso da empresa CTBC. Dissertação (Mestrado em Economia). Uberlândia: UFU, 2000.

BOYER, Robert. **A teoria da regulação**: uma análise crítica. São Paulo: Nobel, 1990.

BRAGA, Rui; KATZ, Cláudio; COGGIOLA, Osvaldo. **Novas tecnologias**: crítica da atual reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 1995.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRUMER, Wilson Nélio. Empresários. In: **Parceria empresa-escola**: Prêmio FIEMG “Nansen Araújo”. Belo Horizonte: FIEMG, [s.d] b.

BRUNO, Lúcia Emília N. B. Gestores: a prática de uma classe no vácuo de uma teoria. In: _____; SACCARDO, Cleusa (Org.). **Organização, trabalho e tecnologia**. São Paulo: Atlas, 1986. p. 115-141.

_____. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997. p.15-28.

BRYAN, Newton P. **Educação e processo de trabalho**: contribuição ao estudo da formação da força de trabalho no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: UNICAMP, 1983.

CAFÉ, Sônia et al. **Educação para a competitividade**: textos para discussão. Departamento de Relações Institucionais. Rio de Janeiro: BNDS, 1994.

CAMPOS, Vicente Falconi. **Controle da qualidade total (no estilo japonês)**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni/ Escola de Engenharia da UFMG, 1992.

CANÊDO, Leticia Bicalho. **Ritos, Símbolos e alegorias no exercício profissional da política**. Mimeo.

CARNOY, Martin; HENRY, M. Levin. **Escola e trabalho no estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1987.

CARVALHO, Ruy de Quadros. Capacitação tecnológica: revalorização do trabalho e educação. In: FERRETTI, J. Celso et al (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p.93-123.

CARVALHO, R.Q.; SCHMITZ, H. O fordismo está vivo no Brasil. **Novos Estudos**. Rio de Janeiro: Cebrap, n. 27, 1990.

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e mito**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

_____. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: n. 13, p. 99-113, 1994.

_____. Entrevista. **Pós-História**. Assis-SP : p. 11-30, 1999.

COELHO, Maria Inês de Matos; XAVIER, Guilherme Guedes. **Padronização como elaboração participativa e crítica dos profissionais**. Belo Horizonte: Fundação Chistiano Ottoni/Escola de Engenharia, UFMG, 1992.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo Averso – O Modelo Japonês de Trabalho e Organização**. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.

COUVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático – 1964-1981**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CUNHA, Dayse Moreira. **Intervenção estatal na gestão escolar pelo controle da qualidade total**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 1995.

CURY, Jamil Carlos R. O público e o privado no Brasil: fronteiras e perspectivas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p 123-128.

_____. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura S.; AGUIAR, Márcia A. da Silva. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p 43-60.

DEL GROSSI, Suely R. Histórico da Urbanização em Uberlândia e suas relações com a Natureza. In: **Cadernos de História**. Uberlândia: DEHIS/LEAH/Universidade Federal de Uberlândia, n. 4, jan.1993. Número especial.

DEMING, W. Edwards. **Qualidade: a revolução da administração**. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.

DONAHUE, John D. **Privatização: fins públicos, meios privados**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

DESAULIERS, Julieta Beatriz (Org.). **Formação & Trabalho & Competência**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

DIAS, Edmundo F. “Hegemonia: nova civiltá ou domínio ideológico?”. In: **História & Perspectivas**. Uberlândia: Curso de História/Universidade Federal de Uberlândia, n. 5, 1991.

DOMINGUES, Marta Regina. A educação profissional. **Forma e Conteúdo: a educação do trabalhador na construção da cidadania**. São Paulo: CUT, n. 7, Out. 1999. Edição especial.

DREIFUSS, René. **A internacional capitalista: estratégias e táticas do empresariado transnacional – 1918-1986**. Rio de Janeiro: Editora Espaço e Tempo, 1986.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FEIJÓ, Antônio Lopes. Modelo sindical atual é incapaz de enfrentar os desafios colocados pelos trabalhadores. In: **Debates e Reflexões: sindicato e relações de trabalho: desafios no limiar do século XXI**. São Paulo: CUT/ Escola Sindical São Paulo/ Escola Sindical 7 de Outubro, n. 5, 1998.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial. 3 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

FERREIRA, Cândido Guerra. O *fordismo*, sua crise e algumas considerações sobre o caso brasileiro. In: **Nova Economia**. Belo Horizonte : v. 7, n. 2, p. 165-201, 1997.

FIDALGO, Fernando Selmar; Machado, Lucília Regina de Souza. **Controle de qualidade total**: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento e Cultura Marxista, 1994.

_____. **A formação profissional negociada**: França e Brasil, anos 90. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.

FILHO, Horácio Penteado de Faria e Silva. Demandas por recursos humanos e mudanças organizacionais: o empresariado e a educação. In: FERRETTI, J. Celso et al.(Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 87-92.

FLEURY, Maria Tereza Leme. Processo e gestão do trabalho: A cultura da qualidade ou a qualidade da mudança. In: FERRETTI, J. Celso et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p.21-35.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder**. 7 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **A ordem do discurso**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

FRANZOI, Naira Lisboa. A fábrica vista pelos trabalhadores: do outro lado da modernidade. **Educação e sociedade**. Campinas: Papirus, n. 56, p. 476-501, 1995.

FREITAS, Marta et al. **Conceitos básicos da gerência da qualidade total na educação**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni/Escola de Engenharia, UFMG, 1992.

_____. **Itens de controle e avaliação de processos na educação**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni/Escola de Engenharia, UFMG, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 3 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

_____. (Org.). **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. Tecnologia, relações sociais e educação. **Tempo-Brasileiro**. Rio de Janeiro: n. 105, p. 131-148, abr./jun. 1991.

GENTILI, Pablo. Educação e Formação humana: ajuste conservador e alternativa democrática. In: ____; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.31-92.

_____(Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao Neoliberalismo em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____; SADER, Emir.(Orgs). **Pós-neoliberalismo; as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. A Mcdonaldização do ensino: a propósito de “consumindo o outro” In: COSTA, Marisa V. (Org.). **A escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 45-60.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____(Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILINI, João Augusto. **Modernização do Estado e racionalização administrativa do sistema estadual de ensino em Minas Gerais – 1987/1989**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Campinas-SP: UNICAMP, 1993.

GERMANO, J. Wellington. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRALDELLI JR. Paulo. **Educação e movimento operário**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.

GIROLETTI, D. A. **O homem tecido: estudo da formação da disciplina fabril nas primeiras indústrias têxteis de Minas Gerais**. Belo Horizonte: FAFICH/DCP, 1987.

GIROUX, Henry. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-104.

GORZ, André et al. **Crítica da divisão do trabalho**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GOMIDE, Leila R. S. O Triângulo Mineiro: História e Emancipação. In: **Cadernos de História**. Uberlândia: DEHIS/LEAH/Universidade Federal de Uberlândia, v. 4, n. 4, jan. 1993. Número especial.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRANADO, Antônio Carlos. É preciso redefinir o espaço de atuação do movimento sindical. In: **Debates e Reflexões: sindicato e relações de trabalho: desafios no limiar do século XXI**. São Paulo: CUT/ Escola Sindical São Paulo/ Escola Sindical 7 de outubro, n. 5, 1998.

GUIMARÃES, Eduardo N. **A transformação econômica do Sertão da Farinha Podre: o Triângulo Mineiro na divisão inter-regional do trabalho**. Dissertação (Mestrado em Economia) – CEDEPLAR. Belo Horizonte: UFMG, 1990.

- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.
- HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. 5 ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra/Cortez, 1992.
- HINGEL, Murílio de Avellar. Aos professores e dirigentes escolares. In: **Plano Decenal de Educação para Todos- 1993-2003**. Brasília: MEC, 1994 (Versão acrescida).
- HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, J. Celso (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 124-138.
- HORA, Dinair. **A modernização falaciosa: contornos políticos da educação no Brasil (1989-1994)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 1996.
- INVERNIZZI, Noela. **Automação e qualificação do trabalho: elementos para um enfoque dialético**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 1996.
- JURAN, J.M. **Juran na liderança pela qualidade**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1990.
- KANDIR, Antônio. Educação e desenvolvimento. In: **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 06 fev. 1994.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LEITE, Elenice M. Novas formas de gestão da mão-de-obra e sistemas participativos: uma tendência à democratização das relações de trabalho?. In: **Educação e Trabalho**. Campinas: CEDES/ Papyrus, n. 45, ago. 1993.
- _____. Educação, Trabalho e Desenvolvimento: o resgate da qualificação. In.: **Em Aberto**. Brasília: n. 65, p. 05-18, jan./mar. 1995.
- LEITE, Márcia de Paula. Novas tecnologias, qualificação e capacitação profissional: tendências e perspectivas da indústria metalúrgica. In.: **Em Aberto**. Brasília, ano 15, n.º 65, p. 94-118, jan./mar, 1995.
- _____. Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: FERRETTI, J. Celso (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 3 ed. Petrópolis : Vozes, 1996. p.36-54.
- _____. Reestruturação produtiva e sindicatos: o paradoxo da modernidade. In: _____(Org.). **O trabalho em movimento: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 9-30.

_____. Sistematizando. In: **Debates e Reflexões**: sindicato e relações de trabalho: desafios no limiar do século XXI. São Paulo: CUT/ Escola Sindical São Paulo/ Escola Sindical 7 de Outubro, n. 5, 1998.

LIANZA, Sidney. Sistematizando. In: **Debates e Reflexões**: sindicato e relações de trabalho: desafios no limiar do século XXI. São Paulo: CUT/ Escola Sindical São Paulo/ Escola Sindical 7 de Outubro, n. 5, 1998.

LIMA, Maria E. Antunes. **Os equívocos da excelência**: as novas formas de sedução na empresa. Petrópolis: Vozes, 1995.

LINHART, Danièle. O indivíduo no centro da modernização das empresas: um reconhecimento esperado mas perigoso. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre trabalho e educação (NETE)/UFMG, n. 7, p. 24-37, jul./dez. 2000.

LOJKINE, Jean. **A classe operária em mutações**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

MACHADO, Lucília R. de S.; FIDALGO, Fernando S. **Controle da qualidade total**: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

_____. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. **Tecnologias, trabalho e educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 165-184.

MACHADO, Maria C. T. Muito aquém do paraíso: ordem, progresso e disciplina em Uberlândia. In: **História & Perspectiva**. Uberlândia : Curso de História/Universidade Federal de Uberlândia, n. 4, p. 37-77, jan/jun, 1991.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a Pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARES GUIAS, Walfrido dos. Educação e desenvolvimento: conscientização, vontade política, participação. Trabalho apresentado ao I Congresso Brasileiro de Financiamento do Desenvolvimento. São Paulo: ABDE, 1993.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMN, Erich. **Conceito marxista de homem**. 8 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p.85-170.

_____. **O Capital**. São Paulo: Difel, 1985. v. 1

_____; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**: teses sobre Feurbach. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

MOYEN, Francisco. Empresários. In: **Parceria empresa-escola**: Prêmio FIEMG “Nansen Araújo”. Belo Horizonte: FIEMG, [s.d].

NEIVA, Evando. Prefácio. In: **Parceria empresa-escola**: Prêmio FIEMG “Nansen Araújo”. Belo Horizonte: FIEMG, [s.d].

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Marisa R. T. **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 69-97

_____. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. O que há de novo (e de velho) sobre a precarização do trabalho no Brasil. In: **Debates e Reflexões**: sindicato e relações de trabalho: desafios no limiar do século XXI. São Paulo: CUT/ Escola Sindical São Paulo/ Escola Sindical 7 de Outubro, 1998.

OLIVEIRA, Manfredo A. de; TEIXEIRA, Francisco J. S. (Org.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez/Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. **Parceria, qualidade e redenção**: o projeto de implantação do “CQT” em uma escola estadual de Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade em Educação. Campinas: UNICAMP, 1997.

OLIVEIRA, Selmane F. A Rivalidade entre Uberlândia e Uberaba. In: **Cadernos de História**. Uberlândia : DEHIS/LEAH/Universidade Federal de Uberlândia, n. 4, jan. 1993. Número especial.

ORLANDI, Eni P. **Discurso Fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**. Brasília: n. 61, p.53- 59, jan./mar. 1994.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1987.

PARO, Victor Henrique. Produção e qualificação para o trabalho. **Final de Século: desafios da educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1990. p. 95-122

PENHA, Cícero Domingues. **Empresa-rede**: uma nova forma de gestão. Uberlândia: ABC Propaganda, 1993.

PERAYA, Daniel. Ler uma imagem. **Educação e Sociedade**. Campinas: n. 56 p. 502-505. 1996.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes: 1994. p.211-224.

PEZZUTI, Pedro et al. **O Município de Uberabinha**: História, Administração, Finanças, Economia. Uberabinha: Oficinas Typographicas da Livraria Kosmos, 1922.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p.173-210.

RACHID, Alessandra; GITAHY, Leda. Programas de qualidade, trabalho e educação. In: **Em Aberto**. Brasília: n. 65, p. 63-93, jan./mar. 1995.

RAMOS, Cosete. **Excelência na educação**: a escola de qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1992.

RODRIGUES, Jane F. S. Nas sendas do progresso: trabalho e disciplina. In: **Cadernos de História**. Uberlândia: DEHIS/LEAH/Universidade Federal de Uberlândia, n. 4, jan, 1993. Número especial.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

RODRIGUES, Leôncio M. As transformações da sociedade contemporânea e o futuro do sindicalismo. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis; RODRIGUES, Leôncio Martins (Org.). **O futuro do sindicalismo**: Fórum Nacional. São Paulo: Nobel, 1992.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1982.

SACCARDO, Cleusa; LINO, Hélio, F. C. Novas técnicas de organização e a tecnologia no capitalismo. In: BRUNO, Lúcia; SACCARDO, Cleusa. **Organização, trabalho e tecnologia**. São Paulo: Ed. Atlas, 1986. p. 89-100.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**: o desafio do futuro imediato. Porto Alegre: Artemed Editora, 2000. p. 37-61.

SALERNO, Mário Sérgio. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETTI, J. Celso et al (Org.). **Novas Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1996. p.54-76.

_____. **Flexibilidade, organização e trabalho operatório**: elementos para produção na indústria. Tese (Doutorado). São Paulo: USP, 1991.

SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas-SP: Papyrus, 1992.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, J. Celso et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p.147-164.

SCHMITZ, H; CARVALHO, K.Q. **Automação, competitividade e trabalho**: a experiência internacional. São Paulo: Hucitec, 1988.

SEGRE, Cesare. **Os signos e a crítica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Antônio. P. **ACIUB em Revista**: ACIUB – 50 anos trabalhando com amor. Uberlândia: Gráfica Sabe, 1983. Edição especial.

SILVA, Angela M.; PINHEIRO, Maria Salete de F.; FREITAS, Nara Eugênia de. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos**: projetos de pesquisa, monografias, dissertações, teses. Uberlândia: EDUFU, 2000.

SILVA FILHO, Horácio Penteado. O empresariado e a educação. In: FERRETTI, J. Celso et al (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 87-92.

_____. **O ensino fundamental vai mal**. São Paulo: Instituto Herbert Levy/UNICEF, 1995.

SILVA, Idalice Ribeiro. **“Flores do mal” na cidade jardim**: comunismo e anticomunismo em Uberlândia – 1945-1954. Dissertação (Mestrado em História Social) – Departamento de História/IFCH. Campinas-SP: UNICAMP, 2000.

_____. **Dizeres da imprensa sobre a instituição da sociedade uberlandense**. Monografia (Especialização em Educação para a Ciência) – Faculdade de Educação. Uberlândia: UFU, 2000.

SILVA, Maria Vieira. **Trabalho docente e gestão escolar**: formação, deformação e transformação do educador. Dissertação (Mestrado em Educação) – DEPFE/DEPOP - Programa de Mestrado em Educação Brasileira. Uberlândia: UFU, 1995.

_____. Gerência da qualidade total: superação do processo de alienação?. **Educação e Filosofia**. Uberlândia: EDUFU, n. 17, p. 209-226, jan./jun. 1995.

_____. O papel dos gestores na reestruturação produtiva e suas expressões na organização escolar. **Educação e Filosofia**. Uberlândia: EDUFU, n. 26, p. 195-124, jul./dez. 1999.

_____. Novas narrativas educacionais: a participação do setor produtivo na escola pública em foco. **Anais do II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Braga: Fórum português de Administração Escolar/Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2001. Livro eletrônico disponível em <www.anpae.br>.

SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.). Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. (Org.). **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SIMONINI, Gizelda C. da Silva. **Telefonia: relação empresa e cidade: 1954 – 1980**. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História. São Paulo: PUC, 1994.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOMBART, Werner. **EL burguês: contribución a la história espiritual del ombre econômico moderno**. 4 ed. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

SOUZA, Carlos Roberto de. Educadores. In: **Parceria empresa-escola: Prêmio Fiemg “Nansen Araújo”**. Belo Horizonte: Fiemg, [s.d].

SOUZA, Donaldo B.; SANTANA, Marco A.; DELUIZ, N. **Trabalho e educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

SOUZA, Maria Inez de. **Os empresários e a educação: IPES e a questão educacional após 1964**. São Paulo: Cortez, 1981.

STIGLITZ, Joseph. O pós-consenso de Washington. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 jul. 1998. Caderno 5-4.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita. Neoliberalismo, ética e escola pública In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 253-270.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1976.

TEIXEIRA, Néelson Carlos. A qualidade total na escola pública de Minas Gerais – Brasil. In: **I Fórum Internacional “Excelência na educação: o desafio da Qualidade Total”**. Brasília: Ministério da Educação, 17 set. 1993.

TEIXEIRA, Tito. **Bandeirantes e Pioneiros do Brasil Central: história da criação do município de Uberlândia**. Uberlândia Gráfica Ltda., 1970. v.1 e v. 2.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou fim do capitalismo?. In: TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M.A.(Org.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-74.

TORRES, Rosa Maria. Educación para Todos”: La propuesta, la respuesta (1990-1999) documento presentado en el Panel "Nueve Años después de Jomtien". In: **Conferencia Anual de la Sociedad Internacional de Educación Comparada**, 1999, Toronto. Disponível em: <www.unesco.com>. Acesso em: 1999.

TRAGTENBERG, Maurício. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1985.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **A política nacional de formação sindical da Central Única dos Trabalhadores diante do novo padrão de acumulação de capital**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUC, 1998.

UHLE, Águeda Bernadete. **O exercício da docilidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 1982.

VASCONCELOS, Maria Helena Falcão. *Dias de violência – o quebra de janeiro de 59 em Uberlândia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Campinas-SP: UNICAMP, 1993.

WARDE, Mirian; HADDAD, Sérgio; TOMMASI, Livia de (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez: PUC/Ação Educativa, 1996.

WATANABE, Bem. Toyotismo: um novo padrão mundial de produção?. **Revista dos Metalúrgicos**. São Paulo: CUT/CNM, dez. 1993.

WENZEL, Renato Luiz. **Professor: Agente da educação?**. Campinas-SP: Papirus, 1994.

WERLE, Flávia O. Corrêa. Conselhos municipais de educação: estudo genético-histórico. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 103, mar. 1998.

ZÁKIA, Sandra. Escola e empresa: iniciativas de parceria no Estado de São Paulo. In: FERREIRA, Naura S.; AGUIAR, Márcia A. da Silva. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 255-280.

FONTES DOCUMENTAIS

ACIUB EM REVISTA: cinquenta anos trabalhando com amor. Uberlândia, Gráfica Sabe, 1983.

ALGAR. *Informativo Família ABC*. Uberlândia, Ed. ABC Propaganda, 1983-1990. (Informativo mensal para os funcionários do Grupo ABC).

_____. *Jornal da Qualidade*, Uberlândia, Ed. ABC Propaganda, 1990 a 1998.

_____. *Sempre com você*, Uberlândia, Ed. ABC Propaganda, 1990 a 1998.

_____. *Revista Perfil do Grupo ABC*, Uberlândia, Ed. ABC Propaganda, 1990 a 1998.

_____. *Revista Teleco*, Uberlândia, Ed. ABC Propaganda, 1979 a 1998.

_____. *Relatório anual do Grupo ALGAR (1997-2000)*. Disponível em: <www.algar.com>. Acesso em: ago. 2000.

BRASIL/MEFP/DTN/COAUD. *Relatórios de acompanhamento de projetos de financiamento internacional*. Brasília: [s.n.], 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 5.692/1972*.

_____. *Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade*. Brasília: [s.n.], nov. 1990.

_____. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1994. (Versão acrescida).

_____. *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília: Ministério do Trabalho/ SEFOR, 1995.

_____. *Lei n.º 9.131 de 24 de novembro de 1995*: estabelece a criação do Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior. Brasília: [s.n.], 1995.

_____. *Lei n.º 9.394, de 20.12.96*: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: [s.n.], 1996.

_____. *Lei n. 9424, de 24/12/1996*. [Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, parágrafo 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências].

_____. *Resolução No. 03 de 08.10.1997 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica*. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília: [s.n.], 1997.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18 ed. rev. ampl. São Paulo, 1998.

CADERNOS DA CUT. *A tecnologia e os trabalhadores – CNTA/CUT*. São Paulo: CUT, set. 1987.

CEPAL/UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CNI. *Boletim informativo*. Rio de Janeiro: CNI/SESI/SENAI/IEL s/d.

_____. *Educação básica e formação profissional, uma visão dos empresários*. In: *VI Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas*. Salvador: [s.n.], 1993.

_____. *Custo Brasil*. Rio de Janeiro: CNI, 1996 a.

_____. *Custo Brasil: Agenda no Congresso Nacional*. 2 ed. Brasília-DF, 1996 b.

_____. *Competitividade: proposta dos empresários para a melhoria da qualidade da educação*. Rio de Janeiro: CNI/SESI/SENAI/IEL, 1996c.

_____. *Revista da Confederação Nacional da Indústria*. Rio de Janeiro: CNI, n. 315, out. 1999.

_____. *Revista da Confederação Nacional da Indústria*. Rio de Janeiro: CNI, n. 316, dez. 1999

CNM. *Programa integrar*. São Paulo: CNM/CUT, 1998. (Formação e qualificação para o trabalho)

CORREIO DE UBERLÂNDIA, Uberlândia, 16 out. 1996. (CNI entrega proposta para melhorar ensino).

_____, Uberlândia, 26 nov. 1998. (CTBC Telecom inaugura prédio inteligente)

_____, Uberlândia, 16 out. 1996. (Fiat investe na escola pública)

CTBC Telecom . *Jornal Viva voz*. Uberlândia, Ed. ABC Propaganda, 1996.

_____. *Revista Talentos Humanos*, Uberlândia, Ed. ABC Propaganda, 1997. (Perfil. Editora ABC Propaganda).

_____. *Projetos Sociais*. Uberlândia : Ed. ABC Propaganda, 1998.

_____. *Relatório anual da CTBC Telecom (1997-2000)*. Disponível em: <www.ctbctelecom.com>. Acesso em: ago. 2000.

_____. *Filosofia empresarial*. Disponível em: <ctbctelecom.com.br>.

_____. *Estrutura organizacional*. Disponível em: <ctbctelecom.com.br>.

_____. *Nossa história*. Disponível em: <ctbctelecom.com.br>.

- _____. *Breve Histórico*: ALGAR. Disponível em: <ctbtelecom.com.br>.
- _____. *Integração com a comunidade*. Disponível em: <ctbtelecom.com.br>.
- _____. *Adote uma escola*. Disponível em: <ctbtelecom.com.br>.
- _____. *Projeto Criança*. Disponível em: <ctbtelecom.com.br>.
- _____. *Pró-Criança*. Disponível em: <ctbtelecom.com.br>
- _____. *Telefone verde*. Disponível em: <ctbtelecom.com.br>
- _____. *Correio Educação*. Disponível em: <ctbtelecom.com.br>
- CUT. *Resoluções – 5ª Plenária Nacional da Central Única dos Trabalhadores*. São Paulo: CUT, 1992.
- _____. *5º CONCURT: resoluções*. São Paulo: CUT, 1994.
- _____. *7ª Plenária Nacional: Textos para Debate*. São Paulo: CUT, 1995.
- _____. *Resoluções – 7ª Plenária Nacional Zumbi dos Palmares*. São Paulo, CUT, 1995.
- _____. *Escola: presente de futuro*. São Paulo: CGT/CUT/Força Sindical/UNICEF, Out. 1996.
- _____. *1ª Conferência da Política Nacional de Formação. “A educação do trabalhador na construção da cidadania”*. *Revista Forma e Conteúdo*. São Paulo: CUT, n. 7, out. 1999. Edição especial.
- _____. *Texto Base - 9ª Plenária Nacional Zumbi da Central Única dos Trabalhadores*. Plenária Santo Dias. São Paulo: CUT, 1999.
- _____. *Resoluções – 9ª Plenária Nacional Zumbi da Central Única dos Trabalhadores*. Plenária Santo Dias. São Paulo: CUT, 1999.
- DIEESE. *Experiências sindicais com automação*. São Paulo: DIEESE, set. 1984. p. 25-26.
- _____. *Revolução tecnológica e emprego*. São Paulo: DIEESE, jan. 1985. p. 28-29.
- _____. *As reivindicações e conquistas nas negociações sobre automação*. São Paulo: DIEESE, fev. 1986. p. 42-43.
- EDUCACIÓN PARA TODOS EN LAS AMERICAS: marco de action regional. Disponível em <www.oei.es/efa2000sdomingo.htm>.
- ESCOLA ESTADUAL JP. *Redações de alunos*. Uberlândia: E.E. JP, 1997. Documento fotocopiado.
- _____. *Plano de Desenvolvimento da Escola*. Uberlândia, E.E. JP, 1998. Documento fotocopiado.

_____. *Relatórios do Projeto “Parceria empresa-escola”*. Uberlândia. 1997 a 1999. Documento fotocopiado.

ESCOLA ESTADUAL JP. *Fluxo discente*. Uberlândia, E.E. JP, 1995 a 1999. Documento fotocopiado.

EXAME, São Paulo, Abril, n. 7, 5 abr. 2000. (Lição de casa)

FIEMG. Conselho de Educação do Sistema FIEMG. *Parceria empresa-escola: Desenvolvimento e cidadania*. FIEMG, Belo Horizonte : FIEMG, [s.d.]a.

_____. *Parceria empresa-escola: prêmio FIEMG “Nansen Araújo”*. FIEMG. Belo Horizonte, FIEMG, [s.d.]b.

_____. *Por que a empresa deve se interessar pela escola pública?*. Belo Horizonte: FIEMG, 1994. (Apostila).

FIESP. *Relações do Trabalho e Organização Sindical – Princípios Gerais*, Comissão temática. São Paulo : FIESP, 1993.

FOLHA DE S. PAULO, São Paulo, 6 fev. 1994. (Educação e desenvolvimento).

_____, São Paulo, 24 abr. 1994. (Qualidade é fator de sobrevivência).

_____, São Paulo, 24 nov. 1996. (Globalização pode ameaçar a democracia).

_____, São Paulo, 19 jan. 1997. (Autonomia melhora as escolas de Minas).

_____, São Paulo, 6 fev. 1997. (Sindicatos alemães deixam luta de classes e adotam capitalismo).

_____, São Paulo, 12 jul. 1998. (O pós-consenso de Washington).

_____, São Paulo, 12 jul. 1998. (A máquina infernal).

FORÇA SINDICAL/UNICEF. *Brasil já prá escola!*. São Paulo: Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo/ Força Sindical/UNICEF, 1994.

_____. *Um projeto para o Brasil: a proposta da Força Sindical*. São Paulo: Ed. Geração Editorial, 1995.

_____. Capacitação e orientação profissional de jovens. *Revista Força Jovem em Ação*. São Paulo: Programa de educação profissional da Força Sindical/Ministério do Trabalho/Fundo de Amparo ao Trabalhador, mar. 1999.

_____. Metal Revista. Revista do Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco e Região. São Paulo: Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco e Região, n. 1, 2000.

_____. *Revista Força Sindical*. São Paulo: Força Sindical, n. 2, mar. 2000.

_____. *Educação e trabalho: parceria pela cidadania*. São Paulo: Força Sindical/ Ministério do Trabalho/ Fundo de Amparo do Trabalhador, [s.d.].

_____. *Educação e trabalho: parceria pela cidadania*. Guia de monitores. São Paulo: Força Sindical/Federação dos Metalúrgicos do Estado de São Paulo/ UNICEF, [s.d.].

_____. Instrumentos para a criação das comissões tripartites de emprego. *Cadernos de Formação*. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação da Força Sindical, [s.d.].

_____. Meu guri está crescendo. *Boletim informativo*. São Paulo: Força Sindical, [s.d.].

FÓRUM NACIONAL DE DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. *Porque somos contra o substitutivo do Senador Darcy Ribeiro*. [s.l.], [s.n.], [s.d.].

IEDI. *Mudar para competir – A nova relação entre competitividade e educação. Estratégias Empresarias*. [s.l.] : IEDI, 1992.

IHL. *Ensino Fundamental & competitividade empresarial: uma proposta para ação do governo*. São Paulo: IHL, 1992.

ISTO É . São Paulo, Três, set. 1998

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Compromissos e prioridades da atual administração*. Belo Horizonte: S.E.E., 1991 a.

_____. Hélio Garcia. Discurso de posse. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte: [s.n.], 6 mar. 1991 b. p. 5

_____. MARES GUIAS NETO, Walfrido Silvino dos. O caminho da participação. In: *Informativo MAI de Ensino*. Belo Horizonte: Lancer, n. 190, out. 1991 c.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Qualidade Total*. Belo Horizonte: S.E.E., 1992 a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Implantação da Gerência da qualidade Total em Educação*. Belo Horizonte: S.E.E., 1992 b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Os 14 pontos do método Deming na educação*. Belo Horizonte: S.E.E., 1992 c.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução 6.96/92*. Belo Horizonte: S.E.E., 1992 d.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução 7.120/93*. Belo Horizonte: S.E.E., 1993.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Plano Decenal de Educação*. Belo Horizonte: S.E.E., 1993.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais (Pró-Qualidade)*. Belo Horizonte: S.E.E., 1993.

_____. Diário do Executivo, Belo Horizonte, 1994. (Decreto n.º 35.423 de 03 de Março de 1994. Institui o Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais – Pró-Qualidade – e dispõe sobre sua implementação).

_____. *Educação de qualidade para todos e todos pela qualidade da educação. Documento do pacto de Minas pela educação*. Belo Horizonte, [s.n.], 1995 a.

_____. Relatório de atividades. *Pacto de Minas pela educação*. Belo Horizonte, [s.n.], 1995 b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 8086/97. Belo Horizonte, S.E.E., 1997.

_____. *Revista Minas aponta o caminho*. Belo Horizonte: [s.n.], [s.d.].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.

MINISTÉRIO DO TRABALHO – SEFOR. *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília: MT, 1995.

NOVA ESCOLA, São Paulo, Abril, nov. 1998. (Sucesso à Mineira, com Diplomacia).

O PROGRESSO, Uberabinha, 8 out. 1914. (Estas pretas).

O PROGRESSO, Uberabinha, 24 mai. 1908. (Mendicidade).

O REPÓRTER, Uberlândia, 28 set. 1961. (Os vândalos terão sua vez... na polícia)

OIT/PREALC. *Los actores sociales en el nuevo orden laboral*. Colección Economía y Gestion, Ediciones Dolmen. [s.l.], OIT/PREALC, [s.d.].

PNUD/BNDS. Educação para a competitividade (ou a reconciliação da educação para o trabalho com a educação para cidadania). In: *Textos para discussão*. Rio de Janeiro: PNUD/BNDS, 1994.

RELATÓRIO ANUAL DO GRUPO ALGAR – 1997-2000. Disponível em: <www.algar.com.br>

REVISTA DOS METALÚRGICOS, São Paulo, CUT/CNM, Dez. 1997. (Formação em reestruturação produtiva e ação sindical).

SEBRAE-MG. *Manual de seleção do Sistema de Formação Gerencial 1996-1998*. Belo Horizonte : SEBRAE-MG, [s.d.].

_____. *Proposta Curricular da Escola Técnica de Formação Gerencial*. Belo Horizonte : SEBRAE-MG, [s.d.].

SENAI. *Reestruturação do(s) modelo(s) de formação profissional no SENAI*. Ação Estratégica Nacional 001. Rio de Janeiro: SENAI, 1995. Documento consulta.

SIND-UTE. *Reformas educacionais*. Belo Horizonte: O Lutador, 1997a.

_____. *Legislando a educação: normas fundamentais*. Belo Horizonte: Gráfica Soluções, 1997b.

_____. *Diálogos Pertinentes*. Belo Horizonte: Gráfica Soluções, 1998a.

_____. *Pedagogia das Resoluções*. Belo Horizonte: Gráfica Imprimaset, 1998b.

VEJA, São Paulo, Abril, n. 1002, p. 66-73, 18 nov. 1987. (Crise à distância)

_____. São Paulo, Abril, p. 88-96, mai. 1996. (A revolução que mudou o emprego: como manter ou conseguir emprego num mundo cada vez mais competitivo).

_____. São Paulo, Abril, n.25, p. 122-133, mai. 1999. (A pujança do Brasil rural).

UBERLÂNDIA. Câmara Municipal de São Pedro de Uberabinha. Posturas e Regime Tributário. In: *Código Municipal*. Uberabinha: Typographia Progresso, 1913.

_____. Posturas Municipais. In: *Estatuto e leis da Câmara Municipal de São Pedro de Uberabinha – 1898/1903*. Uberabinha: Typographia Livraria Seculo XX, 1903.

_____. Câmara Municipal de Uberlândia. *Processo n. 2171*, 16 mar. 1965. (Oficialização do hino à cidade industrial/ Uberlândia, cidade industrial).

_____. Câmara Municipal de Uberlândia. *Lei n.º 2.138, de 24 de novembro de 1972*. Uberlândia: Câmara Municipal de Uberlândia, 24 nov. 1972. (Criação do Conselho Municipal de Educação).

_____. Câmara Municipal de Uberlândia. *Lei n.º 7035 de 19 de dezembro de 1997*: altera a Lei n. 2.138, de 24/11/72, que “Cria o Conselho Municipal de Educação e dá Outras Providências”. Uberlândia: Câmara Municipal de Uberlândia, 1997.

_____. Câmara Municipal de Uberlândia. *Atas do Conselho de Educação do Conselho Regional de Desenvolvimento Industrial do Vale do Paranaíba*. Uberlândia: Câmara Municipal de Uberlândia, 1998.

_____. Câmara Municipal de Uberlândia. *Lei Orgânica Municipal*. Uberlândia: Câmara Municipal de Uberlândia, 1998.

_____. Câmara Municipal de Uberlândia. *Portaria n.º 5.622 de 23 de Setembro de 1998*: designa membros para comporem o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Uberlândia: Câmara Municipal de Uberlândia, 29 set. 1998.

_____. *Atas de constituição do Conselho Municipal de Educação*. Uberlândia: Câmara Municipal de Uberlândia. (Diversas datas).

_____. Secretaria Municipal de Planejamento. *Banco de dados*. Uberlândia: Secretaria Municipal de Planejamento, 1997.

WORLD BANK. *World Development Report 1995*. Workers in integrating world. [s.l.], 1995.