

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O INSTRUTOR DO *PROGRAMA INTEGRAR DESEMPREGADO*

MARLENE SHIROMA GOLDENSTEIN

ORIENTADOR: PROF.DR.NEWTON A. P.BRYAN

Campinas

2002

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O INSTRUTOR DO *PROGRAMA INTEGRAR DESEMPREGADO*

Marlene Seica Goldenstein

Orientador : Prof. Dr. Newton P. Bryan

Este exemplar corresponde à
redação final da dissertação
defendida por Marlene Seica Goldenstein
e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 26 de fevereiro de 2002-02-12

Assinatura: _____
(orientador)

Comissão Julgadora:

Fevereiro de 2002

© by Marlene Seica Goldenstein, 2002.

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

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Goldenstein, Marlene Seica.
G578i O instrutor do "Programa Integrar Desempregado" / Marlene Seica
Goldenstein. – Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Newton Antonio Paciulli Bryan.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Educação de adultos. 2. Educação para o trabalho. 3. Qualificação
profissional. I. Bryan, Newton Antonio Paciulli. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-084-BFE

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar a contribuição política do instrutor do Programa Integrar Desempregado que atua na formação do trabalhador-estudante. O Programa visa a elevação de escolaridade e a inclusão cidadã para trabalhadores com primeiro grau incompleto, desempregados ou em risco de desemprego. Idealizado e executado pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos e Central Única dos Trabalhadores, o Programa surge no âmbito das políticas públicas compensatórias de emprego, em meados da década de 90, financiado com recursos de um fundo público. Afirmando que a qualificação não pode reverter a exclusão e o desemprego, examinamos como contribuem para uma formação não ditada apenas pelo mercado. O estudo traz o contexto em que surge o Integrar e apresenta o instrutor, ex-metalúrgico e militante sindical, desenvolvendo com os estudantes uma atividade sobre a reestruturação produtiva na fábrica. A metodologia utilizada pelo instrutor do caso estudado, baseada na *enquete operária*, possibilitou aos trabalhadores desenvolverem atividades cuja concepção modifica sua relação com o conhecimento, valoriza uma nova sociabilidade e traz contribuições ao projeto de formação.

ABSTRACT

This study analyzes the political contribution of the instructors in the PID – *Programa Integrar Desempregado*, who educate and train worker-students. The program was designed to workers who had not completed their primary schooling, unemployed workers, and those in risk of unemployment. It aims at raising their educational level and enhancing their inclusion as citizens. PID was conceived and implemented by the Confederação Nacional dos Metalúrgicos e Central Única dos Trabalhadores (CNM-CUT). It was created with public funds (from compulsory deductions from worker's earnings) in the mid-1990s as a workforce assistance program. Assuming that the *Programa Integrar* was unable to solve the problems of exclusion and unemployment, we examine its contributions. The study analyses the context from which the *PID* arose and presents the instructor, who came from the ranks of unemployed metalworkers and union activists, developing an activity with the students concerned with the productive restructuring in Brazilian plants. The methodology adopted by the instructor in this case study was based on the *l'enquête ouvrière* [workers' politically engaged research]. It has modified the worker's relationship with knowledge. The activity developed by the instructor investigated contributes with the improvement of workers' education project.

SUMÁRIO

Introdução

1- A década de 90: reestruturação produtiva e exclusão

- 1.1. Qualificação na pesquisa educacional
- 1.2. Educação e empregabilidade
- 1.3. Desemprego e a nova questão social
- 1.4. Formação profissional e políticas públicas

2- Programa Integrar : formação e qualificação do trabalhador

- 2.1 Formação sindical e projeto político de formação
- 2.2. Desemprego e formação do trabalhador
- 2.3. Programa Integrar
 - 2.3.1. Programa Integrar Desempregado
 - 2.3.2. A questão metodológica

3 - O instrutor formador

- 3.1. Instrutor Azevedo
- 3.2. Instrutor Silva
- 3.3. Instrutor Gomes
 - 3.3.1. Enquete operária mapeando o futuro
 - 3.3.2. Formação sindical e atuação do instrutor
- 3.4. Metodologia no cotidiano do núcleo
 - 3.4.1. A valorização da experiência
 - 3.4.2. A fábrica visitada
 - 3.4.3. A fábrica reestruturada

4 - A fábrica simbólica

5 - Referencias Bibliográficas

6 - Anexos

- 1. Roteiro de entrevista
- 2. Programa Integrar Desempregado
- 3. Visita a fábrica: relatórios de trabalhadores-estudantes
- 4. Relato de uma experiência com trabalhadores-estudantes

INTRODUÇÃO

No conjunto das mudanças que emergem dos movimentos de mundialização do capital e das transformações no mundo do trabalho, é grande a lista de problemas políticos e sociais relacionados a perda de poder dos governos em disciplinar o capital, a desregulamentação da economia, a precarização do trabalho, ao desemprego estrutural, ao desmanche da estrutura que assegurava direitos ao trabalhador.

Diante dos problemas sociais que causam indignação, inconformismo, ou diante da nova questão social, os projetos estão num campo em litígio porque estão no campo da produção do conhecimento. Se o modelo neoliberal não se expande pela expansão da força de trabalho, mas pela exclusão dela, estamos num campo político porque se trata de garantir a inclusão ou lutar contra a exclusão. (Boaventura, 2001)

No confronto entre projetos, nosso estudo focaliza a perspectiva do movimento sindical ligado a Central Única dos Trabalhadores - CUT que, nesse contexto, define uma estratégia de resistência propositiva e de disputa de hegemonia na sociedade. Ou seja, “resistir aos ataques, à perda de direitos e ao avanço do capital sobre os direitos dos trabalhadores. Resistir propondo e ao mesmo tempo, disputando a hegemonia, o que significa influenciar com as propostas, o novo desenho [de sociedade] que vai resultar da luta de classes.” (Lopes, 1998:78)

O sindicalismo cutista também está se transformando e explicitando um novo papel a partir da produção de um conhecimento próprio que define a maneira como se posicionam nesse litígio. Consideram que a mudança no padrão de acumulação capitalista é qualitativa, e que a base material da sociedade está sofrendo alterações que pedem um posicionamento dos sujeitos coletivos em relação a essas mudanças. Como sujeito coletivo pensam e explicitam em que mundo querem viver, quais valores devem nortear as relações entre as pessoas, que relações entre seres humanos e a natureza querem no futuro. (Lopes, 2001) Nesse sentido o projeto político dos trabalhadores

considera que a atuação sindical precisa se ampliar, atuar junto à sociedade e não apenas na relação capital e trabalho.

As importantes mudanças na estrutura e no paradigma produtivo ocorridos na década de 90, introduziram mudanças no processo de trabalho colocando novas exigências para a formação e qualificação da força de trabalho no país. O governo federal lança o Plano Nacional de Qualificação Profissional e cria um fundo público para financiar projetos de qualificação profissional que se efetiva em 1996. Os recursos são disputados por diversas instituições e organizações não governamentais

A Confederação Nacional dos Metalúrgicos – CNM/CUT decide participar com um projeto e interferir nas políticas públicas de emprego. Discutir e fazer formação profissional fazia parte da construção de uma nova relação de trabalho no chão de fábrica; ter uma experiência que capacitasse os sindicalistas para isso e que possibilitasse a realização dessas concepções era fundamental. Assim nasceu o Programa Integrar e o Programa Integrar Desempregado.

O nosso interesse é o Programa Integrar Desempregado - PID, elaborado e executado pela CNM/CUT. Trata-se de um programa nacional de elevação de escolaridade e ampliação das oportunidades de inclusão cidadã. Com esse projeto, o movimento sindical idealiza e executa, pela primeira vez, projetos de formação profissional, uma área que sempre esteve restrita aos empresários e ao Estado.

Elaborado, inicialmente, para formar metalúrgicos desempregados, o PID propõe uma dupla docente – professor e instrutor – para desenvolver o projeto em cada núcleo, uma vez que parte substantiva dos conteúdos dependia do conhecimento das transformações no mundo do trabalho e da experiência de chão de fábrica do instrutor, metalúrgico desempregado.

O objetivo deste estudo é analisar a contribuição política do instrutor formador na construção de uma educação profissional inclusiva para trabalhadores com escolaridade básica incompleta.

A escolha recaiu sobre o instrutor por sua atuação dentro e fora da sala de aula, por ter se formado no Senai, nas fábricas metalúrgicas do ABC, na

militância política e sindical e por ter sido excluído da produção em meados de 90, no mesmo processo que vem desempregando milhares de trabalhadores metalúrgicos.

A formação profissional, campo do qual os sindicatos de trabalhadores estiveram excluídos, não é uma questão técnica, mas política. Afirmando que a formação e qualificação não têm capacidade para reverter a exclusão e o desemprego estrutural, examinamos como o projeto dos trabalhadores pode contribuir para o surgimento de novas relações sociais, não ditadas apenas pelo mercado.

Este estudo se justifica por se tratar de experiência recente que não dispõe de sistematizações fora do Programa; por ser parte de uma política pública de emprego; por ser um projeto político que se propõe a disputar hegemonia no campo da educação para o trabalhador; por ser uma experiência inédita no movimento sindical que coloca questões teóricas e metodológicas só possíveis com a existência do Programa, podendo gerar novos estudos e projetos de pesquisa

A pesquisa foi realizada com 3 instrutores de 3 núcleos da grande São Paulo¹ que permaneceram no Programa de 1996 a 1999. Foram entrevistados a partir de um roteiro aberto, organizado em tópicos, deixando para o instrutor definir o percurso da sua narrativa. Pretendíamos apreender a qualidade dos processos vividos pelos instrutores em seus respectivos núcleos. Os relatos, as histórias e questões de um entrevistado, sugeriam novas perguntas para o entrevistado seguinte. Ao final das entrevistas retornamos ao primeiro para uma nova conversa em torno de aspectos que se tornaram importantes no nosso aprendizado sobre a atuação do instrutor e sobre as condições de realização do Programa.

Definido como um estudo de caso, originalmente cada instrutor constituiria um caso, analisado em sua singularidade. A comparação dos três casos permitiria uma síntese. No entanto, a possibilidade de haver um caso

¹ Na região metropolitana, entre 1996 e 1999, havia 7 núcleos do PID : um núcleo nos municípios de Santo André, São Bernardo e Mauá; dois núcleos em Diadema e dois em São Paulo.

sintetizador das possibilidades que essencialmente estavam contidas nos outros dois, nos fez optar pela análise de um único caso como uma totalidade. No caso escolhido analisamos a proposta formativa através da relato de uma atividade realizada pelos três entrevistados. A análise, realizada como um exercício metodológico, revela a proposta metodológica do projeto formativo dos trabalhadores.

O texto está dividido em quatro partes. Na primeira apresentamos um breve panorama da pesquisa educacional que, nos anos 90, aborda as transformações no mundo do trabalho e a formação do trabalhador; a contribuição da sociologia política no tratamento da nova questão social e a política nacional de formação profissional de meados da mesma década que criou condições para que os sindicatos e centrais sindicais entrassem área. Na segunda parte historiamos as preocupações, as condições e os princípios que permitiram à CNM elaborar o Programa. Descrevemos o projeto de formação para desempregados e discutimos a questão metodológica nos aspectos em que esta interessa à análise do caso estudado. Na terceira parte analisamos o caso a partir das referências metodológicas que identificamos na prática do instrutor e na proposta do Programa onde a produção e a apropriação do conhecimento vai mudando a relação do trabalhador-estudante com o conhecimento e o mundo do trabalho. Encerramos com a *fábrica simbólica*, síntese das histórias individuais e de um projeto coletivo que nos compromete com a produção do conhecimento como um campo em litígio. Um projeto desafiador para instrutores e para todos nós que, como diz Martins (2000), deveríamos revelar as possibilidades do conhecimento revelando o sonho sem separá-lo da realidade.

1. A DÉCADA DE 90 : reestruturação produtiva e exclusão

A década de 90 vem sendo apontada como a década em que a educação e a educação para o trabalho, em particular, voltaram ao centro das preocupações de empresários, governos e do movimento sindical, gerando debates, fóruns de cooperação, projetos e experiências concretas. Este interesse se deve, entre outros motivos, às importantes mudanças na estrutura produtiva do país, especialmente na indústria, com a emergência de novo paradigma produtivo e a inserção do país no mundo globalizado.

No interior das fábricas essas mudanças vão operando a substituição progressiva do trabalhador formado no “fordismo-taylorismo” e demandando uma outra qualificação que inclui conhecimentos mais amplos.

No início da década, pesquisas e documentos de organismos internacionais² traziam uma visão imperativa da necessidade de maior qualificação e escolarização da população como requisito fundamental para a superação de problemas de desenvolvimento e adoção de sistemas de produção mais competitivos.

Essas mudanças atingiram o sistema de formação profissional existente no país, que sempre serviu, com sucesso, às necessidades de preparação de mão-de-obra industrial (Fogaça 1998; Lucio 2000; Azeredo 1998). As mudanças também deram origem a uma política nacional de educação profissional que vem sendo estruturada pelo MEC e Ministério do Trabalho. (MTb 1995).

Neste capítulo abordaremos os estudos e debates no âmbito da Educação, a crise do emprego e a revalorização da educação para a economia.

² CEPAL Transformación Productiva con Equidad, (1990) e OREALC/CEPAL, Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad, (1992) apresentado no V Seminário de Educação e Sociedade da CLACSO, enfatizam a formação de recursos humanos e incentivo a geração de novos conhecimentos. “Declaracao Mundial sobre Educacao para Todos” em Jomtien (1990) e “Futuro em risco” do BID (1998) apontam a crise da educação na América Latina e a necessidade de garantir educação básica até 2010.

Na segunda parte abordaremos a contribuição da sociologia política em estudos sobre a exclusão e a nova questão social. Finalmente trataremos da política pública de emprego e formação, que torna possível a participação do Movimento Sindical no campo da formação para o trabalho.

1.1 Qualificação na pesquisa educacional

Os debates sobre reestruturação produtiva, a crise do emprego e a revalorização da educação para a economia, redescobrem a teoria do capital humano que, nas décadas de 50 e 60, ganhou uma relevância tal que estruturou uma disciplina específica dedicada ao estudo dessas questões, a Economia da Educação, e “uma teoria oficial destinada a fornecer coerência às reflexões produzidas nesse campo”. (Gentili, 2000:79).

Uma consequência da teoria do capital humano, em sua origem, foi reforçar a idéia de que a formação do capital humano era função do Estado. Isto foi importante na “certificação e legitimação científica de que a escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva”.(Gentili, 2000:87) A crise da década de 70 acaba com promessa integradora da educação.

Frigotto (1984) e Rodrigues (1997) entretanto, consideram que o pressuposto dessa teoria é de que as condições do mercado são determinantes e não permitem autonomia aos processos educacionais: “enquanto estivermos buscando adequar a formação humana à economia permaneceremos inelutavelmente presos ao horizonte pedagógico do capital”. (Rodrigues 1997: 228).

Coube aos crítico-reprodutivistas afirmar que a educação para o trabalho servia exclusivamente aos interesses do capital no processo de exploração da força de trabalho. Em 1980 Salm publica “Escola e Trabalho” expondo a tese de que a escola é uma instituição situada à margem do sistema produtivo capitalista, mantendo com ele um vínculo ideológico. Frigotto (1984) opõe a essa tese o argumento de que a educação escolar, mesmo não tendo um

vínculo direto com a produção capitalista, não é apenas um aparato ideológico de reprodução, podendo constituir-se em instrumento de mediação das relações sociais de produção, podendo negá-la ou afirmá-la. Com base nesse argumento, educadores do campo crítico da educação foram levados a considerar e escrever sobre a função social da escola, como parte das preocupações teóricas da década de 80 e das lutas pela democratização do país.

No mesmo período, a pesquisa educacional começa a ir à fábrica para verificar a qualificação associada à reorganização dos sistemas produtivos, com Kuenzer (1985) que publica “A Pedagogia da Fábrica”. Afirmando que a organização do trabalho na fábrica continha um projeto pedagógico, Kuenzer investiga como a fábrica capitalista educa o trabalhador. A pesquisadora mostra que a característica fundamental do trabalho no modo de produção capitalista é sua divisão e fragmentação. A autora considera a fábrica o lugar privilegiado da disputa pela hegemonia entre as classes. Realiza sua pesquisa em uma empresa metalúrgica, procurando identificar as estratégias pedagógicas e os agentes que a fábrica aciona para transformar o trabalhador em fator de produção. A prática pedagógica se dá no cotidiano quando ensina determinada tarefa. O instrutor, operário qualificado e designado para essa função, aparece como o principal pedagogo do trabalho capitalista, uma vez que ele ensina os operários segundo o bom senso aprendido na prática, orienta a execução do trabalho, completa a qualificação no próprio processo produtivo. Assim, no modo de produção capitalista, o trabalho deve ser entendido como determinante, ao mesmo tempo, de educação e de qualificação e desqualificação do trabalhador (Kuenzer, 1987: 23).

Aos trabalhadores, neste caso, interessava a qualificação como forma de poder pois permite novas formas de relação no interior da divisão social e técnica do trabalho. Permite compreender a ciência que seu trabalho incorpora, aumenta a possibilidade de criação e participação nas decisões sobre o processo produtivo e sua organização. Da mesma forma, a qualificação, por lhe conferir competência, aumenta seu poder de negociação. Escola e empresa

articulam-se no processo de distribuição desigual do saber. Se esta é a lógica do capital ao articular-se às necessidades do mercado de trabalho a escola serve ao capital. Contraditoriamente, a escola presta um serviço à classe trabalhadora, e não ao capital, ao formular propostas pedagógicas que democratizem o saber sobre o trabalho.

Depois dessa pesquisa, o tema levou outros educadores a investigar, no local de trabalho, o que ocorria nas empresas que se reestruturavam, para compreender as necessidades da formação. (Shiroma, 1993; Deluiz, 1995; Machado, 1996, Moura, 1996). Estas pesquisas contribuíram para relativizar a exigência de maior escolaridade e qualificação que eram afirmadas de forma generalizada para todos os trabalhadores que quisessem permanecer na produção.

No início de 90 o debate educacional e o enfoque das pesquisas realizadas na área se voltam para as novas tecnologias, quando o Programa Brasileiro de Produtividade e Qualidade do governo Collor começava a apontar para a educação como fator decisivo para a competitividade do país.

Uma pesquisa de Silva, em 1988, demonstrava a necessidade de um quadro de referência que mostrasse como o conhecimento necessário ao capital é produzido, apropriado, objetivado e distribuído, indicando a necessidade de estudos empíricos que verificassem conexões entre produção, conhecimento e educação. O impacto das novas tecnologias sobre a mão-de-obra e sobre o papel da escola e das instituições de formação profissional, também precisava ser verificado. (Shiroma, 1997)

Os impactos das novas tecnologias sobre a educação e sociedade apareceram na revista Tempo Brasileiro, em uma coletânea de artigos que abordavam questões como educação e desenvolvimento, mudanças tecnológicas, demandas de qualificação, crítica ao mercado como regulador da concepção e da organização da educação e interesse pela qualificação na ótica do capital e do trabalho; (...) “as demandas de qualificação crescente para todos esconde que, se de fato a mudança da base técnica do processo produtivo mudou o conteúdo do trabalho e a organização do trabalho, não mudou *ipso*

facto a relação social que os comanda. Ora, sem entender isso, muitos já anunciaram o fim do trabalho, a liberação do tempo livre para atividades criativas inscritas no mundo da “liberdade humana” quando, para milhões de desempregados e subempregados, esse “tempo livre”, sob relações sociais capitalistas, significa degradação das condições de vida, tensão e desespero. Para sair desse impasse era preciso parar de prever os efeitos da requalificação para discutir o que vinha a ser qualificação”. (Frigotto, 1992:50)

A necessidade de reelaboração do conceito de qualificação e novos conceitos como competência, polivalência e politecnia foram objeto de teorização por parte dos autores preocupados em identificar os conteúdos e as novas demandas de qualificação para o trabalhador. (Machado 1992; Leite, E. 1994; Deluiz 1996; Paiva, 1997; Frigotto, 1991). Sobre esses conceitos ainda não há consenso entre os pesquisadores, mas há concordância quanto à demanda empresarial por trabalhadores com níveis maiores de escolaridade. (Shiroma, 1998)

A partir das pesquisas, um novo perfil de qualificação da mão-de-obra começou a ser descrito valorizando a escolaridade básica, a capacidade de adaptação a novas situações, a compreensão global de um conjunto de tarefas e a capacidade de abstração, seleção e interpretação de informações (Machado, 1992). Ou ainda a capacidade de comunicação, de manipulação mental de modelos, capacidade de pensar, falar e compreender múltiplas linguagens voltadas para interferir no processo produtivo com autonomia, respondendo a situações desconhecidas. (Deluiz, 1994)

Com o avanço das pesquisas, a visão da relação educação e reestruturação produtiva foi se diversificando e se afastando das tentativas de conformar a realidade empírica aos modelos sugeridos pela literatura, levantando novas indagações. Na segunda metade da década, Paiva (1997) coloca em dúvida o sentido de se discutir o efeito da reestruturação produtiva na qualificação ou desqualificação quando o emprego industrial vinha decrescendo em todo o mundo e a flexibilização das condições de funcionamento do mercado de trabalho brasileiro vinha gerando um quadro de agravamento do

subemprego, da informalização, da precarização, da pobreza e da exclusão social.

1.2 Educação e empregabilidade

O desemprego atinge também os segmentos mais qualificados da força de trabalho. Segundo Valle (1996), a baixa escolaridade dos trabalhadores brasileiros impede o enfrentamento das mudanças tecnológicas no mercado de trabalho, uma vez que a tecnologia elimina postos de trabalho, mas cria outros nos setores mais dinâmicos da economia.

Nessa perspectiva, o debate se dirigiu para a requalificação que tornaria o trabalhador empregável. Na atualidade, três conceitos aparecem juntos: educação básica, competência e empregabilidade. A Educação é apontada como a grande culpada pelo atraso e pela pobreza mas ao mesmo tempo é cobrada para promover o desenvolvimento econômico e gerar “empregabilidade”.(Shiroma, 1997)

A questão educacional vista pelos empresários e analisada por Rodrigues (1997) menciona a rigidez da economia brasileira como empecilho à ampliação dos níveis de competitividade e aponta a empregabilidade como saída para o desemprego. Esta é a representação de governo e empresários para um problema que tem outras determinações: “O processo de destruição de empregos (principalmente no ramo industrial) e a rápida transformação, às vezes radical, dos perfis qualificacionais, convertem trabalhadores qualificados em desempregados permanentes pelo desaparecimento de seu ofício, devido às novas tecnologias e novos métodos de gestão da força de trabalho que compõem o padrão de acumulação flexível”. (Rodrigues 1997).

Gentili (1998, 1999,2000) reúne argumentos para afirmar que qualificação profissional não minimiza as tendências do desemprego. A noção de empregabilidade falseia a relação educação - mercado de trabalho. A ênfase que havia na função integradora da escola formando para o emprego se desloca, na atual conjuntura, para o papel que a escola deve desempenhar na

formação para o desemprego. A idéia de que a educação seria a saída para este quadro não apresenta sustentação ao observar-se o número de pessoas capacitadas, com terceiro grau e com dificuldade em encontrar emprego. Não é a educação e os certificados que garantem chances de trabalho, embora a noção de empregabilidade ajude a disseminar essa crença através das propagandas do governo e de inúmeros sindicatos, o que tem levado milhares de desempregados aos cursos de curta duração do FAT. “Nessa associação linear e imediata, ideologicamente ocultam-se as causas estruturais da redução da oferta de empregos nos diversos setores e segmentos da economia, transladando-se o problema para a esfera subjetiva da competência do trabalhador.” (Gentili 1998:69).

As crises de 80 e 90 deixam claro que o mercado não tinha expansão ilimitada. *“Educar para o emprego levou ao reconhecimento de que se devia formar também para o desemprego, numa lógica de desenvolvimento que transformava a dupla ‘trabalho/ausência de trabalho’ num matrimônio inseparável* (Gentili, 1999: 89).

A garantia do emprego como direito social e sua defesa desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece. A empregabilidade é uma representação simbólica e nesse sentido contribui para orientar opções dos indivíduos no campo educacional e no mercado de trabalho, tornando-se também referência norteadora dos programas de formação profissional e, inclusive, das próprias políticas educacionais (Gentili, 2000).

Simbolicamente a concepção de empregabilidade mantém o mito da inclusão no mercado via escola e acaba com a concepção de trabalho como direito de cidadania e também como direito ao conhecimento, não apenas o aos saberes necessários ao trabalho, mas “conhecimentos técnicos vinculados à formação das qualificações dos trabalhadores e os conhecimentos sociais, científicos, jurídicos, éticos e históricos necessários para o exercício do trabalho como uma condição cidadã” (Gentili, 1999:91).

Gentili e Frigotto(1999) acreditam que pode haver projetos com *sentido histórico efetivo, articulados a uma visão de desenvolvimento e ao sentido do trabalho, onde há limite para o desenvolvimento e se considera a perspectiva do valor de uso da ciência, tecnologia e do processo produtivo.* .

Gelpi (1978) tem a esse respeito um posicionamento mais direto. Considera que a ciência e a tecnologia não são instrumentos para uma transformação democrática da sociedade. Considera que essa crença, essa hipótese, deu origem ao mito da formação profissional como solução de todos os problemas dos trabalhadores. O autor considera que os trabalhadores dirigentes devem abandonar e denunciar esse mito. Descobrir a falsa neutralidade sobre a qual se apoia o mito permitiria, à classe operária, buscar uma metodologia e um saber necessário para sua libertação com relação ao submetimento científico e cultural imposto à classe pelo taylorismo e pelo desenvolvimento tecnológico. Uma formação profissional limitada à adequação do trabalhador às mudanças provocadas pelas transformações científicas e técnicas, deve ser recusada pelos trabalhadores enquanto classe.

Gelpi coloca a formação profissional no campo político de disputa por hegemonia, da mesma forma que fazem os trabalhadores da CNM. A grande diferença é que na década de 90 a questão não é mais do acesso ao trabalho porque o problema é o do desemprego, num contexto de exclusão e desmanche da estrutura que assegurava proteção ao trabalho.

Saímos então do campo da educação para o da Sociologia Política, para as análises que apontam o declínio dos direitos dos trabalhadores e recolocam a questão social, com o fim dos empregos (Rifkin, 2000) ou com o risco de fratura da coesão social (Castel, 1998; Telles, 1999; Santos, 1998).

1.3 Desemprego e a Nova Questão Social

No mundo do trabalho diferentes aspectos da questão social ressurgem agravados e outros surgem possibilitando novas indagações e novas interpretações. Para Rifkin (2000) a globalização manifesta-se como a

“glorificação da tecnologia,” e seus efeitos no mundo do trabalho anunciam o fim dos empregos na sociedade global. O desemprego aparece como a questão social mais premente da década que se inicia.

No mundo do trabalho, a globalização ganha visibilidade no cotidiano de milhões de trabalhadores e de milhões de desempregados no mundo todo. Rifkin atribui o desemprego às novas técnicas gerenciais, à racionalidade do modelo econômico e à capacidade ilimitada da tecnologia de substituir o trabalho humano por máquinas.

A revolução tecnológica, a transnacionalização das tecnologias e a rápida obsolescência das inovações tecnológicas possibilitam às corporações multinacionais anunciarem lucros crescentes, aumento da competitividade, ao mesmo tempo que realizam demissões em massa em todos os setores produtivos, criando um enorme exército de reserva mundial.

As sucessivas gerações de racionalização do trabalho pós-fordista, enxugam as empresas, eliminam níveis hierárquicos, comprimem cargos e categorias e dispensam trabalhadores. As demissões provocadas pela redução e simplificação do processo de produção têm levado à criação de empregos temporários nas faixas de remuneração inferiores, ao subemprego, ao tempo parcial, à tripla jornada, que só fazem aumentar a exploração, a pobreza e a insegurança.

Rifkin afirma que as novas tecnologias terão força tanto para libertar quanto para desequilibrar a civilização do século XXI. Libertará do “trabalho árduo e das tarefas repetitivas” para o tempo livre ou eliminará milhões de seres humanos do processo econômico, instalando o medo, a incerteza, a fúria, tumultos sociais e revoluções? Quem se beneficiará e quantos?

Entre a utopia e a realidade, Rifkin usa informações e articula dados de meados da década de 90, para antecipar uma sociedade global sem emprego formal, onde o desemprego de massa aparece como *“a questão social mais premente do próximo século”*.

O desemprego em massa tem um efeito desestruturador numa sociedade organizada sob o trabalho assalariado. O mundo será mais perigoso por falta de

perspectivas futuras quanto ao trabalho, tanto para os que estão fora do mercado formal quanto para os que pretendem ingressar nele. Estudos, apresentados por Rifkin, sobre a criminalidade envolvendo adolescentes, relacionam esses eventos à desesperança num futuro melhor. Demonstram como assassinatos em escolas, atos terroristas, participação em tumultos em larga escala, sem mencionar tráfico de drogas e roubos, tendem a se agravar com o aumento do desemprego. As estatísticas norte americanas sobre jovens analfabetos só fazem aumentar a preocupação com sua crescente organização em gangues de desempregados.

Como parte da questão social, Rifkin menciona ameaças e perigos, através da violência urbana em vários países industrializados: do ataque aos imigrantes ao surgimento de grupos neo-nazistas, xenofobia, racismo. Menciona conflitos entre “grupos de mesmo perfil social” em “antigas comunidades de trabalhadores que perderam seu lugar na produção por conta da tecnologia e da reestruturação do trabalho”.

Para Rifkin, os problemas decorrentes do desemprego não se resolverão na esfera do mercado, nem do governo que se retrai na regulação da economia, dos investimentos públicos, bem como na criação de empregos e na promoção do bem estar dos cidadãos. Tanto a participação dos trabalhadores quanto a do governo enfraquecem nos assuntos do mercado. *A impossibilidade de se pensar uma sociedade não baseada no trabalho é segundo Rifkin, “tão completamente estranha a qualquer conceito que tenhamos sobre como organizar grandes quantidades de pessoas num todo social, que nos defrontamos com a perspectiva de precisar repensar a própria base do contrato social”.*

Quais são as bases para se reconsiderar o contrato social ? Quais os princípios do novo contrato social capaz de garantir a inclusão numa sociedade em que os excluídos desejam ver-se incluídos?

Quando o autor menciona da necessidade de se repensar as bases do contrato social, pensa no direito do indivíduo e na ação de um terceiro setor - nem público nem privado - competente, segundo ele, para tratar da questão

social - que mobilizará o trabalho voluntário para cuidar dos problemas do desemprego. O Estado está se desobrigando uma vez que a ele compete cuidar da acumulação do capital e a sociedade não existe, existem indivíduos. Nesse sentido, toda a análise de Rifkin omite grupos sociais, interesses, antagonismos, representações e outras formas de sociabilidade. Portanto, também omite os direitos e os direitos sociais enquanto princípios reguladores das práticas sociais.

O novo contrato na perspectiva de Rifkin não terá base societária. As relações envolvem indivíduos e o governo. O autor refere-se a eleitores, consumidores, pessoas, “povo”, e seu texto insiste em que os indivíduos “devem procurar alternativas por si próprios”, por estarem “abandonados por uma sociedade que não precisa mais do seu trabalho. *A globalização do mercado e a diminuição do papel do setor governamental significarão que as pessoas serão forçadas a se organizarem em comunidades de interesses próprios para garantirem seu próprio futuro.*” (Rifkin,1995:272)

Nesse sentido, o autor considera que milhões de trabalhadores “afetados pela reengenharia global” deverão ser “cuidados e aconselhados para se evitar conflitos sociais em escala global”. Cuidados e aconselhamento dado o caráter filantrópico e individualista presentes na sua concepção neoliberal. Cada “indivíduo deve procurar alternativas por si”, “ter a responsabilidade de si”, devem “garantir seu próprio futuro”, são expressões que fazem referência a realidade norte americana, tão semelhantes as da Inglaterra de Thatcher : *“trabalhadores que requisitavam emprego ou uma melhora quer na sua profissão, quer em seu salário, tinham a responsabilidade de reeducar-se a si mesmos e de reposicionar-se eles mesmos no mercado de trabalho. Isso marcava não apenas uma erosão dos direitos dos trabalhadores mas uma redefinição radical do que passavam a significar, na nova ordem mundial, “direitos e responsabilidades”. Não havia certamente nenhum “direito ao trabalho” havia a “responsabilidade de encontrar trabalho.”* (Benyon 1999:275). Assim, legitimam-se a desigualdade e os direitos individuais. Acordos coletivos nacionais são substituídos por contratos individuais e locais no Reino Unido da

era Thatcher. Cada indivíduo deverá tomar para si a responsabilidade de encontrar alternativas. “ *Thatcher falava em dar “poder ao povo” e enfatizava os direitos individuais dos trabalhadores* (Benyon, 1999) da mesma forma que a plataforma eleitoral de Reagan era “devolver o governo ao povo” conforme relato de Rifkin (1995: 235).

A intervenção mínima do Estado não assegura o cumprimento, nem a estabilidade dos direitos, é nesse sentido que cada um deverá procurar por si próprio. Não há mais Estado-Provedor. O novo contrato hoje é entre indivíduos, entre clientes, entre consumidores, portanto contratos privados e não entre cidadãos que negociam direitos.

1.3.1. A nova questão social

Castel em seu trabalho sobre a metamorfose da questão social, volta aos primórdios da industrialização para localizar a primeira vez em que, explicitamente, a questão social foi apresentada, por volta de 1830. Descrita pelos observadores sociais da época, a questão social aparece sob a forma de empobrecimento dos proletários das primeiras concentrações industriais que ameaçavam a ordem social, “*seja pela violência revolucionária, seja como uma gangrena*”; *eram populações miseráveis, instáveis, acampadas, ainda sem integração na sociedade industrial mas já sem vínculos rurais.* (Castel, 1997)

Esta ameaça de fratura social e de “contaminação” de toda sociedade foi afastada, segundo ele, porque o proletariado passou a constituir uma classe integrada, *após um processo de transformação do trabalho em emprego assalariado.*

Através de um sistema de proteção e garantias vinculadas ao emprego, o trabalho teve função integradora na sociedade, criou coesão, afastou a ameaça de destruição. *A questão social é justamente “uma dificuldade fundamental, a partir da qual uma sociedade se interroga sobre sua coesão social e procura impedir o risco de fratura”.* (Castel, 1997:164).

Hoje, a desmontagem do sistema de proteção, a instabilidade do trabalho, repercute em toda a vida social, para além do mundo do trabalho e faz surgir a nova questão social. A estrutura que assegurava proteção ao trabalho também assegurava uma estabilidade ao conjunto da sociedade. O desmanche dessa estrutura com a mundialização da economia, o retorno do mercado auto-regulador e a precarização do trabalho transformam a questão social. (Castel 1997)

Telles (1998) faz análise semelhante a de Castel, partindo da inquietação com a pobreza brasileira diante da modernização da sociedade num mundo globalizado. Afirma que os efeitos sociais da política de desmanche, a modernização e a reestruturação produtiva agravam a situação da pobreza e criam os novos excluídos com a flexibilização do trabalho, com o desaparecimento de imensa quantidade de postos de trabalho, com a submissão à racionalidade instrumental do mercado.

A nova pobreza, a “exclusão dos incluídos”, não cabe em soluções conhecidas e compensatórias. Diz ela que, *se antes havia um horizonte de saída para a pobreza, agora o que está sendo desmanchado é esse horizonte. Com o desmanche, estão sendo demolidas as possibilidades de reivindicações coletivas que ocupem o espaço público, como questões que dizem respeito “às regras da vida em sociedade”* (Telles, 1998:109). Este é o sentido mais devastador da demolição dos serviços públicos e da destituição dos direitos pela *desregulamentação e precarização do trabalho*.

Para Castel a transformação do trabalho em emprego protegido com o assalariamento é interpretado como uma forma de proteção e de regulação social, ou seja, como direitos sociais. Antes, a garantia de proteção em caso de acidente, doença e desamparo na velhice era apenas para proprietários.. Aos não proprietários sobrava a assistência social, os hospitais e hospícios.

A sociedade criou, com o salário, uma seguridade ligada ao trabalho e não somente ao patrimônio. Embora a sociedade mantivesse as desigualdades, injustiças, diferenças e conflitos, havia um tipo de seguridade social que permitia uma negociação conflituosa entre proprietários desiguais, protegia da

instabilidade os que tinham trabalho e permitia a eles pensar o futuro, fazer planos para si e para os filhos.

A flexibilização do trabalho impõe exigências, dispensa os que não se adaptam, subcontrata, terceiriza, gerando condições mais precárias e ignorando os direitos. Essa precarização alimenta o desemprego e atinge desigualmente diferentes grupos sociais e mais gravemente os menos escolarizados, os de menor qualificação.

Castel, sempre fazendo referência à realidade francesa e europeia, caracteriza o agravamento da questão social pelo aumento dos sem integração, sem vínculo, sem pertencimento: pela “desestabilização dos estáveis”, pela “instalação na precariedade” que atinge jovens que passam curtos períodos entre o desemprego, o salário desemprego, os bicos, os cursos, só com a certeza do hoje. E por fim a existência dos “sobrantes”, que estão fora da sociedade, não são nem explorados porque não estão integrados no circuito da produção.

A desregulamentação, a flexibilização e precarização do trabalho, destróem os direitos sociais e não criam alternativas. (Castel,1997; Oliveira,1998) No Brasil, as políticas de emprego e geração de renda, permanecem como solução compensatória além de desmobilizar qualquer participação cidadã. Para Telles(1998), a destituição dos direitos significa também a *“erosão das mediações políticas entre o mundo social e as esferas públicas, de tal modo que estas se descaracterizam como esferas de explicitação de conflitos, dissensos, representação e negociação”*. No entanto, com relação à questão social, há um deslocamento da pobreza, do espaço público e político, para o lugar da não política, onde aparece como um fato *“a ser administrado tecnicamente ou a ser gerido pelas práticas da filantropia”*. (Telles, 1998:111). A autora parte da noção de direitos fundando uma política, isto é, da possibilidade de uma cidadania ativa, democrática, construída na interface Estado e sociedade, criando espaços públicos de negociação, representação e interlocução.

Aqui a autora pergunta também sobre a possibilidade de se construir um novo contrato para termos equidade e regras civilizadas nas relações sociais. Seria possível a cidadania nas práticas sociais construindo uma sociedade na qual queremos nos ver incluídos ? (Telles, 1995)

Há sinais na sociedade civil que apontam para essa possibilidade. As experiências das câmaras setoriais do início dos anos 90 servem de exemplo. Ao contrário das *“propostas de desregulamentação selvagem das relações de trabalho”*, os sindicatos e as organizações de fábricas mais atuantes propuseram uma negociação pública, em espaços públicos e reconhecidos, indicando a possibilidade de uma *“regulação social da economia pautada pelo reconhecimento e garantia de direitos”*. (Telles, 1998:109)

Politizar a questão social é responder as preocupações sobre as alternativas, sobre as saídas, sobre a sociabilidade que poderemos esperar com a precarização, a desregulamentação. Se o mercado, que é a esfera do privado, aparece como regulador das relações sociais, como diz Oliveira (1998), que formas de sociabilidade surgirão? Guerra de todos contra todos, gangues contra gangues, como diz Rifkin? Essa é uma preocupação com a coesão social quando se indaga sobre o que acontecerá se o interesse privado regular tudo.

O surgimento de novos atores coletivos alarga as possibilidades temáticas do espaço público trazendo novas situações problema e marcando também uma nova prática nos movimentos sociais desde meados da década de 80.

O MST, por exemplo, pode ser citado como um desses casos de ampliação do conjunto de temas públicos, conseguindo reinserir a reforma agrária no centro das preocupações políticas do país (Costa, 1997; Telles, 1994). O movimento não comparece ao espaço público para defender necessidades e interesses privados, ou seja, não pedem um pedaço de propriedade, mas através da linguagem pública dos direitos, recolocam em discussão a reforma agrária, a distribuição eqüitativa da riqueza, levando a sociedade a pensar na justiça de suas reivindicações. Ocupam o espaço público, publicizam e apresentam questões a serem levadas em conta na gestão da coisa pública,

como diz Telles, *“dissolvendo a aparente indiferenciação do mundo da pobreza, fazendo aparecer sujeitos reivindicantes onde antes parecia existir apenas os pobres”* (Telles, 1998: 110)

Outro exemplo é o Orçamento Participativo, apresentado por Dagnino (1994) como experiência inovadora de participação cidadã, que amplia e aprofunda a possibilidade de construção de uma nova sociabilidade, porque permite a prática da cidadania política na gestão de recursos públicos. Trata-se de uma experiência de gestão, onde os cidadãos deliberam sobre prioridades que envolvem a participação em uma negociação pública, a mobilização da capacidade de elaborar o argumento, de juntar informações, e de ouvir as razões e os argumentos do outro.

O significativo dessas experiências não é se perpetuar ou se universalizar. O importante é abrir um precedente. O importante é o registro de uma sociedade civil que começa a surgir, na qual as regras que estruturam a sociedade não se baseiam em interesses privados.

Essas experiências demonstram que quando ganha o espaço público, o debate começa a criar parâmetros baseados nos direitos. As experiências mostram a manifestação de uma sociedade civil, cujas relações sociais são mediadas pelo reconhecimento de direitos e representação de interesses. Aqui os direitos aparecem como prática, linguagem e representação.

Na dinâmica da sociedade é preciso haver uma mediação que reconheça o outro, que tenha como medida o ideal de equidade. Sem essa mediação, dada pela existência de uma cultura pública igualitária e desprovida de privilégios, as referências podem virar auto-referência e dar origem a fundamentalismos, nacionalismos, seitas, intolerâncias, em nome de razões privadas. (Telles, 1999).

A visão de Telles e Castel se opõem a de Rifkin. Com a desregulamentação do mercado e a precarização do trabalho quais são as bases do novo contrato? A representação e a negociação pública continuam na esfera pública.

“O contrato social é a grande narrativa em que se funda a obrigação política moderna, uma obrigação complexa e contraditória porque foi estabelecida entre homens livres e, pelo menos em Rousseau, para maximizar e não para minimizar essa liberdade. O contrato social é assim a expressão de uma tensão dialética entre regulação social e emancipação social que se reproduz pela polarização constante entre vontade individual e vontade geral, entre o interesse geral e o bem comum.” (Santos, 1999:83).

O Estado, os direitos e “as regras civis” é que garantem, na sociedade, a convivência dessas polarizações. Os direitos dizem respeito ao modo como as relações sociais se estruturam. Os direitos são princípios reguladores das práticas sociais e como forma de sociabilidade, constroem vínculos civis entre indivíduos, grupos e classes (Telles, 1998). Nesse sentido podemos dizer que a precarização e a desregulamentação para Castel colocam o contrato social em questão. Como em qualquer contrato, a base do contrato social são os critérios de inclusão, que são também de exclusão e envolvem princípios reguladores que são sempre litigiosos, uma vez que se baseiam em medidas de julgamento.

Na dinâmica da sociedade as relações sociais se estruturam no mercado e no Estado, ou seja, na esfera pública e privada. O Estado vai expandindo sua capacidade reguladora nas sociedades capitalistas, segundo Boaventura, assumindo duas formas principais: o Estado-Providência no centro do sistema mundial e Estado-Desenvolvimentista na periferia. Este contrato está em crise. “O tempo instantâneo dos mercados financeiros inviabiliza qualquer deliberação ou regulação por parte do Estado (Santos, 1999:95).

A crise do contrato social na sociedade global consiste no predomínio dos processos de exclusão sobre os de inclusão. A nova pobreza, a exclusão dos incluídos indica que *“grupos e interesses sociais até agora incluídos no contrato social são dele excluídos sem qualquer perspectiva de regresso.”* (Santos1999:96)

Nessa dinâmica, a *“noção plural de bem público pode ser construída, não como consenso que dilui interesses, diferenças, mas como invenção histórica que depende da existência de espaços públicos democráticos onde a pluralidade*

das opiniões se expressam nos conflitos e ganham visibilidade” e as diferenças se representam nas razões, nos argumentos e nas aspirações, defendidos como direitos. (Telles,1998:101). Os direitos aparecem assim como a reinvenção da coisa pública.

1.4. Formação profissional e políticas públicas

Na história da educação brasileira, o tratamento da instrução básica como uma questão e um direito públicos, foi um processo muito lento. A educação elementar aparece, como atribuição pública, desde o final do império quando o Estado começa a criar uma infra-estrutura para cuidar da instrução pública. Mas um sistema público de educação, foi se construindo aos poucos, no século XX. (Arroyo, 1999). Hoje temos uma cultura que legitima a educação básica como pública e como um direito de todos e que cobra do Estado estrutura e recursos para efetivar esse direito. Mas com relação a formação e qualificação do trabalhador, afirma Arroyo, não há a consciência do direito.

No início da década de 40, final do primeiro governo Vargas, esta questão foi tratada quando se discutia uma política de educação. Naquele momento a educação básica foi afirmada como uma obrigação do Estado, enquanto a formação e qualificação do trabalhador ficava sob a responsabilidade das federações de empresários, recebendo recurso público. Ou seja, a educação profissional é privatizada, ao contrário do que acontece em outros países. (Arroyo,1999)

No Brasil, a formação profissional é um direito do capital que define as políticas de formação dos trabalhadores e “passa, de alguma forma, a administrar uma obrigação do Estado como seu espaço privado”.(Arroyo, 1999:71) Para Arroyo, a ação do capital marca profundamente a concepção de qualificação que hoje temos no Brasil. “A qualificação do trabalhador passa a ser atribuição do capital, que tem direito a qualificar sua mão-de-obra e a determinar tempos, currículos, estruturas educacionais, avaliação, certificação. Assim criou-se o SENAI, o SENAC e depois SENAR.” (Arroyo,1999:72).

Hoje, 50 anos depois, esta concepção permanece. A qualificação para o trabalho ainda não é um direito do trabalhador, é um direito do capital. Arroyo considera que não houve avanços e que hoje não se entrega a qualificação apenas ao capital. Existem outros sujeitos privados, - ONGs, sindicatos – cuidando da formação profissional, a maioria sem um projeto que politize a questão e a coloque no campo dos direitos.

A crítica do autor refere-se aos cursos e treinamentos que certificam mas não qualificam o trabalhador. A crítica é também de uma parte do movimento sindical e diz respeito a gestão do sistema, a proposta pedagógica, aos conteúdos dos cursos, ao financiamento e abre um debate em torno da necessidade de gestão tripartite dos fundos públicos no país e, no caso do sistema S, a discussão de um novo modelo de gestão tripartite.

O SENAI, SENAC, SENAR, SENAT e SEBRAE são instituições que surgiram “associadas ao antigo padrão de industrialização e crescimento do país, ganhando legitimidade não só no meio empresarial, mas na sociedade civil e no próprio meio sindical, ao promoverem cursos de formação profissional demandados pelo mercado de trabalho da época.” (Lucio, 2001:18) Essas instituições também vêm sendo afetadas pelas mudanças no mundo do trabalho e buscam formas de inovar para atender as novas demandas.

As transformações no mundo do trabalho abriram a possibilidade dos trabalhadores trazerem a qualificação profissional para o campo do público, do político, dos direitos, iniciando uma discussão sobre as concepções de qualificação que se quer para os trabalhadores, interferindo nas políticas públicas de emprego desenvolvendo seus próprios projetos.

1.4.1. Políticas públicas e o plano nacional de formação

As políticas de emprego nascem na década de 50 a partir dos sistemas de seguridade social que vinham sendo implementados desde 2º metade do século XIX. O desemprego não aparecia como problema relacionado ao desempenho da economia capitalista até o início do século XX. Como não era

visto como problema econômico mas pelos seus efeitos sociais nocivos, os desempregados eram tratados pela filantropia ou, a semelhança do que propõe Rifkin (2000), eram clientes da filantropia.

A pauperização da população nas áreas urbanas crescia com o crescimento da industrialização. A partir daí é que se caminha para a inserção gradual do estado na política social. (Castel, 1998)

A partir dos anos 50 um conjunto de políticas públicas passou a definir o Estado de Bem Estar, e o movimento democrático e a participação dos sindicatos foram fundamentais para isso. As políticas de emprego e proteção ao trabalhador foram conquistadas ao longo do século XX e contribuíram para diminuir as disparidades.

Nas décadas finais do século XX, a profunda transformação da economia capitalista consolida um padrão de uso e remuneração do trabalho, diferente do que vinha prevalecendo nos 30 anos após a segunda guerra: este novo padrão caracterizado por altas taxas de desemprego e ocupações precárias resultam na insegurança do trabalho.

O emprego é uma variável básica do funcionamento da economia capitalista. A determinação do emprego associa-se a cinco elementos chave, de cuja articulação depende o uso pleno da força de trabalho; um deles é a política de emprego, cujo papel é o de orientar “tanto a redução dos desajustes nas ocupações e rendimentos que ocorrem no plano nacional e regional e setorial quanto os problemas de qualificação profissional de alocação da mão-de-obra, das condições e relações de trabalho, do tempo de trabalho entre outros.”

(Pochmann 2000:109)

A crise de 1929 colocara na agenda do governo as demandas por políticas de intervenção ativa no mercado de trabalho, políticas públicas voltadas para o combate ao desemprego. Para os empregados havia condições de emprego adequadas e para os desempregados havia medidas de garantia de renda para impedir o rebaixamento do padrão de vida. Isso legitima econômica e politicamente os serviços públicos de emprego por meio do apoio à geração de

emprego, intermediação, distribuição de benefícios e treinamento da mão-de-obra.

No entanto, na década de 70, a saída da crise foi pela via conservadora com enfraquecimento da classe trabalhadora. Os serviços de emprego sofreram alterações de organização e função. Ganharam relevância as ações públicas direcionadas a compensar os problemas gerados no mercado. Os serviços privados na área de qualificação e treinamento puderam expandir-se. Mas pouco se fez pela geração de postos de trabalho.(Pochmann 2000)

No Brasil o desemprego vem se agravando desde a crise da dívida externa, início dos anos 80. A partir de 1990 consolida-se a tendência a desestruturação do mercado de trabalho: altas taxas de desemprego, de desassalariamento e de ocupações geradas nos segmentos não organizados da economia nacional.

Políticas de emprego, no sentido restrito, são aqueles destinados a atuar direta e explicitamente sobre o mercado de trabalho. (Barbosa e Moreto, 1998) A experiência brasileira no campo das políticas públicas é recente, e o nosso atrasado sistema de relações de trabalho ajuda a compreender, em parte, a inexistência dessas políticas e a precariedade de algumas iniciativas, como o SINE, surgidas na década de 70. (Azeredo,1998) Por outro lado, a dimensão que tomou o desemprego, nos anos 90, reserva ao estado um papel preponderante no desenvolvimento de políticas ativas e compensatórias³

Os planos e programas mais recentes tentam enfrentar os problemas de desemprego crescente e a necessidade de qualificação profissional. A política de qualificação profissional foi a área em que houve significativas modificações quanto à forma de gestão, revisão dos conteúdos e propostas dos atores sociais para trabalhadores desempregados e empregados.

³ políticas compensatórias são as ações que visam impedir a redução do nível de emprego e favorecer o tratamento social dos que não possuem emprego: preparação da mão-de-obra, intermediação, garantia de renda básica de sobrevivência, entre outras. E políticas ativas representam o conjunto de medidas dirigidas a elevação da quantidade de postos de trabalho, principalmente as que atuam sobre fatores determinantes da demanda de mão-de-obra. (Pochmann, 2000: 115)

A principal mudança nesse sentido, foi a forma de gestão das políticas públicas com a criação do CODEFAT conselho tripartite de caráter deliberativo, a criação do FAT e do Plano Nacional de Educação Profissional.

O CODEFAT⁴ e FAT⁵ foram criados em 1990 como instrumentos, econômico e institucional, para gerenciar e implementar as políticas de emprego. Isso ocorreu a partir da extinção do PIS/PASEP, (uma conta individual de cada trabalhador) e da constituição de um fundo coletivo, de todos os trabalhadores, um fundo público alimentado por essa contribuição do PIS/ PASEP que é uma alíquota sobre faturamento da empresa. O Codefat é o Conselho Deliberativo do FAT como existe em outras áreas das políticas sociais. O Codefat se distingue de outros por ser tripartite, paritário e deliberativo. Isto significa que a gestão quase completa dos recursos do fundo, tanto do patrimônio acumulado quanto dos gastos correntes, passa pela deliberação desse conselho onde os trabalhadores têm representantes. Essa é uma instituição inédita no Brasil que introduz uma diferenciação entre política pública e política de governo. Até 1990, do ponto de vista institucional, as políticas de trabalho e a relação do Estado com o mercado de trabalho, o movimento sindical e os empresários era uma regulamentação dos anos 30. (Macedo, 2000)

O Planfor – Plano Nacional de Educação Profissional foi elaborado, em 1995, pelo Ministério do Trabalho através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (Sefor). O Planfor é considerado por alguns autores como a primeira política de educação profissional no país por ser a

⁴ CODEFAT, órgão tripartite e paritário formado por três representantes dos empresários Confederações da Indústria – CNI, do Comércio – CNC e dos Bancos – CNF, dos trabalhadores através das centrais sindicais – CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores), CUT (Central Única dos Trabalhadores), Força Sindical e SDS (Social Democracia Sindical) e do governo, Ministério do Trabalho e do Emprego, Ministério da Previdência e BNDES. (Macedo, 1997; Azevedo, 1998)

⁵ FAT -Fundo de Amparo ao Trabalhador, de onde provem os recursos para financiar os projetos. Os recursos que constituem o FAT são originários da arrecadação de 1% sobre a folha de pagamento (PIS/PASEP), de 20% da contribuição sindical (arrecadação anual compulsória de todos os trabalhadores com contrato de trabalho, correspondente a um dia de salário, os outros 80% destinam-se aos Sindicatos de Trabalhadores) e da remuneração de empréstimos efetuados pelo próprio fundo.

primeira vez em que as ações nessa área ganham uma organização sistêmica. (Azeredo, 1998)

A questão da formação profissional constituída, prioritariamente, em torno do sistema S desde a década de 40, faz parte de uma variedade de sistemas, público e privado, operando em âmbito local, regional, nacional, que Leite (1996) agrupa em sete conjuntos: o sistema S (Senai, Senac, Senar, Senat, Sebrae); o sistema de ensino técnico municipal, estadual e federal; a rede de ensino profissional livre; universidades públicas e privadas; organizações não governamentais; escolas e centros mantidos por sindicatos de trabalhadores; escolas e fundações mantidas por empresas.

O Planfor foi elaborado para dar conta desse quadro que implica diferentes modelos pedagógicos, de organização, de gerenciamento. O objetivo do Plano inicial era ampliar a oferta de educação profissional no período de 1995 -1998 em pelo menos 20% da PEA. Os recursos para o programa são provenientes do FAT.

Desde 1990 o Sefor (Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional) vinha oferecendo cursos de curta duração sem vínculo com o mercado de trabalho. Com a criação do Planfor, a oferta de cursos se ampliou e está dirigida a todos os desempregados, de acordo com os textos, dando prioridade para a população em desvantagem social, trabalhadores de baixa escolaridade, aos atingidos pelo processo de reestruturação produtiva. (Barbosa e Moretto,1998). Esta educação profissional visa atender necessidades da qualificação específica, ou seja, configura-se como uma estratégia para “compensar deficiências de escolaridade básica”. (Mtb1995)

Com o Planfor se implementa o modelo de gestão tripartite deliberativo e o financiamento de programas destinados a trabalhadores desempregados ou em situação de risco. O Plano vem sendo desenvolvido pela Secretaria Nacional de Políticas Públicas de Emprego SPPE do Ministério do Trabalho e pela mobilização do Sistema Nacional de Emprego – SINE, que formam uma rede nacional estruturada nos estados e municípios da federação.

Novos conceitos no campo da formação profissional foram difundidos e se estendeu, para a sociedade civil organizada e para o movimento sindical, a execução de projetos de formação profissional, “um domínio até recentemente restrito aos empresários e ao governo”. (Mtb,1998) .

Por outro lado, os recursos do FAT através do Planfor fizeram crescer, nos últimos anos, os projetos e propostas dos grupos sociais excluídos das oportunidades de educação formal. Cresceram as atividades educativas realizadas, por exemplo, nos assentamentos e acampamentos dos trabalhadores rurais e programas de formação profissional promovidos por associações da sociedade civil em todo o país, devido à grande demanda.

Essa política de emprego abriu a possibilidade de os sindicatos desenvolverem projetos educativos em número expressivo, visando a educação pelo trabalho, com jovens e adultos empregados e desempregados.

A política de formação e qualificação profissional embora ainda precise ser construída no Brasil, mobilizou o movimento sindical levando-o a elaborar um projeto, discutir o tema em congresso, desenvolvendo algumas experiências mais completas como o Programa Integrar. (Pochmann, 2000).

Apresentamos, em seguida, o *Programa Integrar* e o *Integrar Desempregado*, de interesse deste estudo.

PROGRAMA INTEGRAR : FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR**2.1. Formação sindical e projeto político de formação**

A atividade política e organizativa do movimento sindical precisa de quadros que divulguem e desenvolvam seu programa na fábrica, no movimento e na sociedade. Formação sindical é formação de quadros.

Manfredi (1996) denomina educação sindical, as práticas educativas sistemáticas - seminários, cursos, congressos - intencionalmente programadas e promovidas por entidades de classe ou organizações sócio-culturais com objetivo de veicular propostas, projetos e formar quadros. Todo processo sistemático de troca de informações, conhecimentos e experiências que contribuam para o avanço político e organizativo da classe pode ser considerado de formação e sempre fizeram parte da história do movimento operário.

Uma leitura das publicações da Central Única dos Trabalhadores⁶ sobre os temas que interessam hoje aos sindicalistas para sua militância, nos permite afirmar que a formação sindical é pensada, por essa entidade, como um processo constante de atualização, análise e posicionamento diante dos problemas estruturais e conjunturais. Esta atualização vai desde questões metodológicas para formação e atuação dos sindicalistas até questões relativas às relações de trabalho, as relações com o Estado e suas políticas, bem como os desafios que os contextos nacional e internacional colocam hoje para o sindicalismo cutista.

Nos antecedentes do Programa Integrar esta o projeto de formação sindical e profissional definidos pela CUT. Criada em 1983, a Central Sindical consolida o movimento de rearticulação e renovação do sindicalismo brasileiro, surgido das oposições sindicais e dos movimentos grevistas de 1978-79. “A CUT

⁶ Os cadernos da série Formação Sindical em Debate, organizado por núcleos temáticos, apresentam os temas que vem sendo discutidos visando a formação dos sindicalistas dirigentes e de base.

*representou a consciência de um novo momento na história da classe trabalhadora no país que permite aos trabalhadores se expressarem, como sujeitos políticos independentes, na vida nacional*⁷.

A partir desse momento, a formação sindical busca um modelo próprio de capacitação. Multiplicaram-se as experiências de formação sindical na primeira metade da década de 80 através da organização de departamentos de educação e cultura nos sindicatos mais atuantes. Segundo Manfredi(1996), essas experiências de formação sindical foram importantes para a elaboração de um projeto de formação que rompe com o modelo adotado pelo sindicalismo de 1950 e 60. O estudo de Sader (1988), no entanto, não sugere rompimento mas reinterpretação.

Ao analisar a emergência dos movimentos sindicais nos anos 70, em particular o “novo sindicalismo”, Sader (1988) cria uma categoria analítica, a matriz discursiva, para organizar as principais influências que estão presentes naquele sindicalismo. Sader identifica três matrizes: a marxista, a sindicalista e a cristã da Igreja Católica que darão sentido a diferentes formas de resistência que se revitalizam como novas forças sociais e políticas em meados dos anos 70. A matriz marxista que se elaborava no âmbito da esquerda atingida pela repressão e que se revitaliza com novas formas de atuação junto aos trabalhadores, exercendo importante papel na reelaboração teórica e política do movimento sindical. A matriz sindicalista que se elaborava no âmbito da estrutura sindical, esvaziada e submetida ao controle do Estado, que se revitaliza como o novo sindicalismo. E a matriz cristã que se revitaliza com as comunidades de base e a teologia da libertação. Consideramos que, para Sader, não há ruptura mas reinterpretação das matrizes e interação do novo movimento sindical com elas.

A educação do trabalhador desenvolvida pelos sindicatos, está fortemente marcada por duas dessas matrizes: a marxista e a da educação popular ligada a teologia da libertação. Afirmamos uma pedagogia transformadora que seja uma

⁷ “Sindicalismo CUT – 20 anos”. Cadernos de Formação 1. Escola Sindical São Paulo, 2001-2002 p.17

alternativa à educação dominante, autoritária, seletiva, de classe e propõe uma nova prática educacional, gestada e assumida pelos trabalhadores. Do ponto de vista metodológico os procedimentos tratavam de valorizar o conhecimento acumulado pelos trabalhadores, dialogando com a teoria que se elaborava na perspectiva do interesse de classe.

Antes da fundação da Central foi criada uma Secretaria Nacional de Formação (SNF) e várias iniciativas foram tomadas no sentido de articular, nacionalmente, as ações de formação que vinham sendo realizadas pelos sindicatos e entidades associadas, em vários locais do país. Entre as atribuições da Secretaria Nacional estavam: elaborar e desenvolver a política geral de formação da Central; coordenar e sistematizar o conjunto de experiências e atividades de formação; documentar e analisar experiências de luta e organização dos trabalhadores no país; estabelecer convênios com instituições acadêmicas e instituições de formação, nacionais e internacionais.

A preocupação com a formação sempre existiu desde a fundação da CUT mas apenas em 1994 adquire uma dimensão efetivamente nacional com a criação de uma rede nacional de formação e com um projeto formativo envolvendo as escolas sindicais. A formação já estava entre as áreas prioritárias de atuação dos sindicalistas.

2.2. Desemprego e formação do trabalhador

A atuação sindical sempre esteve limitada pelo sistema de relações de trabalho, estruturado para impedir maior participação e para controlar a prática sindical. Apesar das significativas mudanças, conquistas e avanços do movimento sindical, na década de 80 sua atuação se concentrou na luta contra a inflação e a recessão. Depois da crise 91-92 e com a estabilização da economia, as altas taxas de desemprego e suas repercussões na vida dos trabalhadores passaram a ser a prioridade da mobilização sindical, e uma nova frente de atuação se abre: a política pública de emprego e a formação profissional.

O envolvimento da Central com a formação profissional começou em junho de 1992 no Fórum Capital - Trabalho que elaborou a “Carta Educação”. Nela, trabalhadores e empresários afirmavam ser *“impraticável a modernização da produção sem a universalização da instrução fundamental”*, que *“empresas e sindicatos devem se dispor a uma ação concreta na recuperação educacional da força de trabalho”*, que *“capital e trabalho consideram fundamental que os fundos de caráter social destinados à educação tenham efetiva gestão tripartite”*, que *“capital e trabalho podem atuar na educação complementar (atualização técnico-cultural) e que a “necessidade de uma valorização do trabalho é fundamental na estruturação da sociedade brasileira, transcendendo a melhoria da qualidade da educação formal, incluindo mudanças comportamentais e de valores para que o trabalho passe a ser considerado uma atividade importante como valorização humana”*. (Deluiz, 1995a)

De 1992 a 1994, inúmeros textos foram produzidos visando uma política de formação profissional. O resultado desse debate foi apresentado pela Comissão de Formação Profissional e Emprego do GT de Reestruturação Produtiva e aprovado por unanimidade no 5º Congresso Nacional de 1994: *“a formação profissional é, numa concepção cutista, parte de um projeto educativo global e emancipador”*, devendo portanto estar integrada ao sistema regular de ensino, na perspectiva da escola pública, gratuita, laica e unitária. *“Recusa a concepção de formação profissional como simples adestramento ou treinamento ou como mera garantia de promoção da competitividade dos sistemas produtivos”*. Deve ser uma responsabilidade do Estado, *“com a efetiva participação da sociedade na sua gestão pedagógica e administrativa”*. Entre outras decisões, destacamos : - estimular os sindicatos a incorporarem em suas pautas de reivindicação a questão da formação profissional; reivindicar que todos os recursos compulsórios ou na forma de incentivos destinados à formação e ou requalificação profissional sejam considerados e administrados como fundos públicos, com a participação dos trabalhadores; constituição de

conselhos tripartites para a gestão de agências de formação profissional, como as do Sistema S”.⁸

Essas decisões aparecem em publicações, de 1995 que serviram de base para a elaboração do Programa Integrar : “Contribuição para a Formulação de Políticas da CUT no campo da Formação Profissional “ e “Rumo à construção de um Projeto Educacional para o País “. Estes textos reafirmam o caráter público da educação, a busca de um padrão nacional unitário de qualidade, a integração da formação profissional no sistema regular de ensino, a criação de Centros Públicos de Formação Profissional e a gestão tripartite na definição de diretrizes, na gestão e no controle dos fundos e agências de formação profissional. (Deluiz, 1995a).

A constituição do Codefat, como um conselho de gestão tripartite que inclui a participação das centrais sindicais, aliada à decisão de destinar parte dos recursos do FAT para financiar o programa da Sefor/MTb, criaram a possibilidade de sindicatos e centrais sindicais pleitearem recursos desse fundo para implementar programas de formação profissional.

O primeiro a ser apresentado foi o *Programa Integrar e Integrar Desempregado* concebido e executado pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos –CNM/CUT como um projeto que sintetiza as concepções dos trabalhadores sobre formação profissional para metalúrgicos empregados e desempregados.

Nos documentos da CUT citados por Deluiz(1995a) está claro que a formação profissional que interessa ao trabalhador *“não pode ser reduzida ao mero adestramento da mão-de-obra para o mercado(...) e sim “contribuir para a formação de trabalhadores tecnicamente competentes e politicamente comprometidos com a luta pela transformação da sociedade. Nesse sentido a*

⁸ Escola Sindical São Paulo : Resoluções do V Concut, p. 52-53.

educação orientada para o trabalho seria, ao mesmo tempo, educação profissional e educação política.”

2.3. Programa Integrar

Para Lopes(1999), coordenador nacional, o *Programa Integrar* surgiu no processo de avaliação de duas experiências da CNM. A primeira foi a avaliação de um programa da CUT para formação de dirigentes sindicais sobre reestruturação produtiva e ação sindical. A avaliação mostrou que precisavam ter propostas concretas sobre programas de formação e qualificação para os trabalhadores, caso quisessem interferir, ter participação ativa no processo de transformação - tecnológico e de gestão - que estava acontecendo nas fábricas. Faltavam propostas também em relação aos programas de formação e requalificação dos trabalhadores feitos pelas empresas. A segunda avaliação foi de um curso de matemática e interpretação de desenho para desempregados, realizado com recursos do FAT, que reproduzia o que já existia e tinha como modelo o que era feito pelo Senai, embora tivesse a intenção de inovar, elaborando apostilas e usando a experiência acumulada em formação.

A CUT e a CNM que, historicamente, reivindicavam um “sistema de formação público gerido pelos trabalhadores”, descobriram que não tinham como realizar um projeto inovador, não tinham conhecimento suficiente, nem do ponto de vista metodológico, nem pedagógico, para realizar uma formação profissional diferente do que tradicionalmente se fazia nessa área. (Lopes,1999)

Frente a essas constatações era necessário elaborar uma proposta com uma metodologia que representasse, em relação à formação profissional, um avanço conceitual adequado a realidade dos trabalhadores. Mas havia a preocupação com os sindicatos que, isoladamente, poderiam ter acesso aos recursos públicos do FAT para cursos de formação profissional, sem uma orientação nacional, sem um projeto político claro, o que poderia transformar o movimento sindical em “*meros executores de cursinhos de formação profissional sem estratégia e posicionamento político*”. (Lopes, 1999:70).

A reestruturação produtiva e a experiência concreta de utilização de recursos do FAT para formação profissional, levaram a CNM a elaborar e

executar em nível nacional o Programa Integrar. Consideravam que a utilização, de forma pulverizada e não planejada, dos recursos de um fundo público para a requalificação profissional de desempregados, *“dilapidava o patrimônio público por não atender a sua função social”*.

O princípio afirmado é o do uso público do fundo social em benefício da classe trabalhadora e da maioria da população, através do controle social dos recursos e da luta pela gestão tripartite nas instituições educativas.

Assim, CNM e CUT mostram a nova face do sindicalismo, que passa a ver o trabalhador como cidadão e não apenas como sindicalizado; um sindicalismo comprometido com a formulação de políticas de formação, e mais propositivo, que disputa hegemonia nessa questão porque tem o que propor.

Considera que um programa dessa natureza poderia ajudar a fundamentar, as negociações com empresas e governo, com argumentos, experiências e conhecimentos práticos, ao mesmo tempo que poderia apontar *“caminhos para que nossos sindicatos não ficassem apenas reproduzindo cursos para responder às demandas do mercado”* (Lopes 1999 :70).

Para a Confederação Nacional dos Metalúrgicos, o Programa Integrar tem como objetivos para a política sindical: incluir a formação profissional, na agenda sindical, para ser considerada nas negociações coletivas e na ação sindical como um todo; *“desenvolver um programa planejado, executado, avaliado, coordenado pela CNM no sentido de orientar e apontar o caminho que queremos percorrer na questão da formação profissional”*

Assim, a Confederação pretende desenvolver uma experiência metodológica que pode significar um avanço conceitual na formação profissional que atenda aos interesses dos trabalhadores e não aos interesses do mercado; conceber um modelo de educação para o trabalhador como uma alternativa aos existentes, problematizando a qualificação profissional com conhecimento de causa e com experiências em andamento; despertar os dirigentes sindicais para a importância da formação para que possam atuar com o novo tema e como gestores dos programas de formação que seriam iniciados. Por fim, o Programa cria a oportunidade de formar, dentro da Confederação, uma equipe própria,

com quadros da instituição para conduzir o processo, sem contratar especialistas de fora.

O Programa Integrar atende públicos distintos com programas diferentes: trabalhadores desempregados, empregados e dirigentes sindicais. Todos os programas articulam formação profissional e sindical com elevação de escolaridade de primeiro, segundo e terceiro graus. Trataremos apenas do Programa Integrar Desempregados.

2.3.1. Programa Integrar Desempregado

O Programa foi aprovado e implementado nacionalmente em 1996. Os primeiros 23 núcleos começaram a funcionar no estado de São Paulo; sete eram na região metropolitana e funcionaram ininterruptamente de 1996 a 1999. Cada núcleo era formado por um professor, um instrutor, um responsável local e era assessorado por um coordenador pedagógico da região. Oferecia 60 vagas para trabalhadores com idade acima de 25 anos, com primeiro grau incompleto, desempregado ou em risco de perder o emprego.

A estrutura do curso era modular, podendo ser interrompido ao final de qualquer um dos 14 módulos e ser retomado sem prejuízo. Com isso o programa procurava levar em conta as interrupções temporárias que sempre ocorrem quando os desempregados conseguem trabalho. A formação se completava com 700 horas e com previsão de desenvolvimento em 10 meses.

A proposta de formação básica e profissional integrava informática, gestão e planejamento às disciplinas curriculares: português, matemática, história, ciências e inglês. O certificado de 1º grau era expedido pela Escola Técnica Federal de São Paulo.

“Ao certificar o trabalhador com o diploma de primeiro grau, o Integrar atende a uma das exigências das indústrias, em especial a metalúrgica, para reinserção no mercado. Na nova forma de organização do trabalho que está se instituindo, a escolaridade é fundamental, pois capacita os trabalhadores para superarem os desafios da produção no que se refere a agilidade de raciocínio,

capacidade de abstração, pensamento lógico e organizado. O Integrar ainda capacita tecnicamente por meio de aulas como interpretação de gráficos e desenhos, informática, controle de medidas.” (Programa Integrar 1998)

Embora o Programa justifique a certificação de primeiro grau associada à formação técnica, como requisitos para reinserção no mercado, não acredita que a solução esteja na formação profissional, nem se apresenta como solução para o desemprego que resulta do modelo de desenvolvimento. Há nos textos, nas apostilas e no desenho do Programa [Anexo 2] a certeza de que a proposta foi elaborada para a reinserção do trabalhador no mercado, o que não contradiz a afirmação dos fundamentos do projeto, ou seja, de que a natureza compensatória do Programa não permite interferir nas causas do problema e nem se apresentar como solução. O que é possível, e o Programa se propõe realizar, é “desenvolver entre os desempregados a consciência de que podem e devem lutar pela sua reinserção no mundo do trabalho, descobrindo novas alternativas.”

Trata-se de um programa de custo elevado, que atinge uma minoria e que só poderá se expandir para todos se o Estado fizer do projeto uma política pública. Para isso a coordenação vem discutindo com diversos governos locais para que as administrações municipais o adotem.

A proposta de formação articula as áreas técnicas e de conhecimento geral através da *reestruturação produtiva*, tratada nas oficinas pedagógicas e na sala de aula, por um professor e um instrutor, geralmente um metalúrgico desempregado.

Professores e instrutores se apoiam nas apostilas que foram elaboradas por área de conhecimento, cabendo à dupla docente descobrir formas e possibilidades interdisciplinares. Eles são os responsáveis pelo aprimoramento metodológico da proposta, mesmo julgando-se despreparados para essa tarefa.⁹

⁹ Os professores foram escolhidos na área de humanas, entre licenciados em História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais, com experiência de 2 anos de magistério. Os instrutores foram selecionados entre os que possuíam experiência de 10 anos como operário metalúrgico em

“O Programa tem uma estrutura curricular integrada, de tal modo que o resgate do saber do aluno trabalhador está situado no cenário do mundo do trabalho, das transformações que esse mundo vem sofrendo e das experiências de vida e de escolaridade desse aluno. Portanto, a prática pedagógica se relaciona com o mundo do aluno trabalhador. Essa estrutura curricular, que tem como centro a Reestruturação Produtiva, articula as chamadas áreas técnicas com as de saber geral. A escolha das áreas técnicas está relacionada à realidade do trabalhador e às necessidades do mercado, na perspectiva de formação de um sujeito dotado de novas habilidades, capaz de responder às exigências de polivalência, criatividade e tomada de decisões. Neste sentido, a abordagem das áreas técnicas está calcada na compreensão dos saberes nelas contidos e não no treinamento voltado apenas para o contorno do equipamento”.(Programa Integrar, 1998:14)

Nosso foco é a atuação do instrutor que, por sua experiência na fábrica, está particularmente ligado ao desenvolvimento do módulo *Trabalho & Tecnologia*, que trata da reestruturação produtiva:

“a idéia básica do conteúdo estava na discussão dos conceitos construídos socialmente .Tecnologia é uma construção social mais do que uma máquina. Importante para o aluno ver como construção social para ele poder intervir, para poder transformar. A expectativa é que o trabalhador consiga enxergar o mundo de uma forma não fatalista, de uma forma construída através de lutas, poder , obediência, concepções, todas elas construídas. Enxergar como algo dado, exterior, impossibilita o aluno se colocar como agente da transformação. O que seria importante

ferramentaria, fresa ou inspetor de qualidade, formação técnica em nível de 2º grau e militancia sindical. (Mascelani, 2000)

para o curso do Integrar Desempregado era a ação que poderia vir da abordagem da reestruturação produtiva”.¹⁰

O Programa se propõe a construir um conjunto de ações que possibilitem ao desempregado buscar alternativas de trabalho e renda. Para isso os conteúdos são tratados de forma que o conhecimento, concebido como teórico-prático, crie condições para que a ação nasça junto com ele. No cotidiano, essa possibilidade depende do entendimento da proposta e das condições de sua realização, assim como qualquer outra iniciativa que dependa da participação dos trabalhadores, como por exemplo, a criação de cooperativas.

A leitura que propomos para a atuação do instrutor envolve a metodologia proposta que, tendo influência de várias matrizes, possibilita diversas leituras sobre os procedimentos e seus significados para a formação tanto do trabalhador quanto do instrutor que também se forma nesse processo.

2.3.2. A questão metodológica

“A proposta do Integrar Desempregado definiu uma estrutura curricular integrada, cujo centro é a reestruturação produtiva, que articula o saber do aluno com as diferentes áreas do conhecimento através da questão desencadeadora que possibilita, a partir da prática, teorizar sobre ela e voltar à mesma para transformá-la”.¹¹

Para Mascelani (2000) a proposta pedagógica do Programa Integrar é específica para o trabalhador e foi baseada no ensino vocacional, uma experiência coordenada por ela na década de 60. A proposta se fundamenta “numa reflexão que procurou tomar o trabalho como princípio educativo” (p.270).

¹⁰ Helena Bins, responsável pela elaboração do caderno Trabalho & Tecnologia com a participação de formadores das escolas sindicais de Minas, São Paulo e Rio Grande do Sul, que pensaram como trabalhar os conteúdos.

¹¹ Programa Integrar. Caderno do professor, 1998, p.9

O trabalhador se forma *pelo* trabalho e não *para* o trabalho que seria a proposta profissionalizante para os trabalhadores, desde a República.

A formação pelo trabalho considera o educando como pessoa integral, que pode realizar sua educação através do trabalho, inserido numa realidade social, engajado no processo de transformação dessa realidade. A participação ativa do aluno na sua própria educação é o que distingue o ensino vocacional: educadores e educandos descobrem e constroem juntos o conhecimento.

Nos ginásios vocacionais, onde a autora desenvolveu a proposta pedagógica, o “estudo do meio” possibilitava aos alunos conhecer e refletir sobre o mundo do trabalho; os alunos do período noturno que já trabalhavam, refletiam sobre sua própria prática. A partir da narração de seus trabalhos, da troca de experiências, de questões, os alunos alargavam as fronteiras do mundo do trabalho, formavam grupos de interesses, aprofundavam temas que determinavam sua forma de agir e que se atualizava na fábrica, no escritório, na escola, na casa. O processo levaria, não automaticamente, ao engajamento.

“Nossa proposta político-pedagógica para os dois programas destacou o conceito de trabalho como um polo desencadeador de interações culturais.” No Programa Integrar o conceito de trabalho foi introduzido através do estudo da reestruturação produtiva visando discutir o desemprego. “Esse foco mais limitado nas relações de trabalho certamente modifica a dinâmica possível do projeto, através do vínculo privilegiado que o Programa estabelece com os sindicatos (...).” (Mascelani, 2000:298) Em razão desse vínculo privilegiado a autora considera que a visão do sindicato se torna dicotomizada, separando o pedagógico e o político. *“o Programa Integrar define o político pelo sindical e, nesse sentido considera que o pedagógico não necessita ser aperfeiçoado, porque o objetivo maior está na ação política dos sindicatos.”* (Mascelani, 2000: 300)

Quando Frigotto(1998) se pergunta sobre a relação educação e trabalho parece estar preocupado com a questão do ponto de vista da formação dos trabalhadores e do uso da concepção burguesa que reduz o trabalho a “coisa”, emprego, ocupação, função, posto, perdendo a noção de que o trabalho é uma

relação social e na “sociedade capitalista uma relação social de poder e violência”. Diz ele que pensar o trabalho como condicionante do educativo e não o inverso, possibilita ver mais o trabalhador e suas relações. O conhecimento que o trabalhador busca na escola talvez não seja o saber historicamente acumulado sob hegemonia da burguesia, mas um saber articulado com os interesses das classes subalternas, o que implica a forma de produção do conhecimento. (Frigotto,1989:21)

Essa preocupação está presente no Programa Integrar, e também em outras experiências preocupadas com a forma de produção de um conhecimento comprometido com os interesses das classes subalternas. São experiências conhecidas do movimento sindical e que certamente influenciaram a atuação do instrutor formador: a *enquete operária* ou pesquisa-ação e o *Projeto das 150 horas*, de Turim.

2.3.2.1. Enquete operária e o Projeto de Turim

Enquete operária, surgiu na primeira metade do século XIX nos países europeus industrializados, onde o crescimento da classe operaria, da miséria e das revoltas eram vistos como ameaça da coesão social. Enquete era uma investigação feita por encomenda de governantes e representantes da classe dominante “para entender a questão operária e propor remédios”. Na segunda metade do século, a idéia “foi apropriada por grupos socialistas como instrumento de auto conhecimento da classe operaria sem compromisso com as autoridades ou academias “(Thiollent,1981:103). O questionário formulado por Marx em 1880 surgiu nesse contexto.

Apoiando-se na análise de Lanzardo¹², Thiollent discute a concepção do questionário de 1880 e indica possibilidades de atualização e de uso em outros

¹² Dario Lanzardo autor de “Marx e a enquete operária” publicado na revista Quaderni Rossi, em 1965, é a referencia de Thiollent para discutir a enquete operária. O artigo encontra-se no final do livro de Thiollent (1981), pp 233-246.

contextos. Das considerações do autor, destacamos dois aspectos relacionados com a atualização da enquete pela pesquisa-ação :

- a concepção do questionário adota uma perspectiva de classe, explicita a não neutralidade no processo de investigação e elabora perguntas teoricamente fundamentadas;
- as perguntas são elaboradas de forma a estimular o trabalhador a usar sua experiência de vida e sua capacidade de descrever, raciocinar e de explorar as relações de produção.

A enquete operária, para Thiollent, é uma investigação social ligada a prática política da classe operária. E poderá envolver a participação ativa dos trabalhadores no processo de investigação, como na versão de Panzieri, concebida para intervenção e formação dos operários da Fiat de Turim em 1965. *“Praticar enquetes é considerado como meio de luta contra o conhecimento livresco e contra diversas formas de subjetivismo dos dirigentes”*.(Thiollent, 1981:116) *que* poderão conhecer as idéias e as condições objetivas dos operários não organizados, antes da transmissão de diretrizes

Na mesma cidade italiana, quase dez anos depois, os sindicatos dos metalúrgicos conquistaram o direito ao estudo, em um processo de negociação com os patrões e criaram uma proposta que ficou conhecida como o *“Projeto das 150 horas.”* O projeto nasceu fora da escola, no movimento operário de Turim que, naquela época, colocou o direito ao estudo como exigência para todos. O movimento operário como sujeito coletivo concebeu e executou a experiência.

O Projeto de Turim, nasceu da luta social. O tempo de estudo passou a ser deduzido do tempo de trabalho e pago pelo patrão. Ao Estado coube pagar e ceder os professores da rede pública, as salas de aula e o certificado escolar enquanto o “movimento operário reivindicava para si a gestão desta conquista coletiva” (Oliveira, 1982:20)

Na experiência brasileira, o PID surgiu propiciado pela política de emprego do Ministério do Trabalho e pela disponibilização dos recursos do FAT para financiar o Programa que, diferente da experiência italiana, não se integrou

à rede de ensino público e preferiu criar um Programa completo e uma estrutura autônoma. Os metalúrgicos italianos, por exemplo, consideravam que criar uma experiência paralela ao sistema de ensino oficial seria criar uma escola de segunda categoria para os operários, seria se colocar à margem. Desta forma realizaram um objetivo que desafiava os professores da rede pública a discutir uma proposta e a desenvolvê-la junto com os operários, criando possibilidade dos professores reverem o modelo de formação escolar excludente e autoritário. Criaram uma possibilidade, através do Projeto, de dialogar com os professores da rede e de interferir no ensino público através da experiência e do debate.

A gestão do projeto de Turim era do movimento operário, que estabeleceu o conteúdo do programa em conjunto com os professores. Eram milhares de trabalhadores e sindicalistas empregados, que reivindicavam o acesso à cultura, ao diploma do ensino médio e a apropriação coletiva de conhecimentos que permitissem intervir.

“Num país submetido à inflação crônica, para obter melhorias salariais duradouras seria preciso influir no conjunto da política de desenvolvimento industrial, nas grandes opções tecnológicas e sobre a política de investimentos” (Oliveira, 1982:17)

O projeto fazia parte de uma luta mais ampla do que o aumento de salário e defesa do posto de trabalho. Lutavam pelo controle dos fatores de produção que interferem na saúde, pelo enraizamento do sindicato junto à base de cada fábrica, *“pelo acesso a informação sobre os planos patronais de reestruturação da produção, programa de investimentos, rotatividade da mão-de-obra”* (Oliveira, 1978:18).

O *Projeto das 150 horas*, diz Ludovici (1978), foi uma conquista sindical que, garantindo o direito dos trabalhadores ao estudo, transformou o direito ao estudo do conjunto da classe operária. Por outro lado, se a instrução dos trabalhadores deve servir ao desenvolvimento de sua capacidade para ser classe dirigente, “está claro que não basta conquistar o acesso a escola tal como está, não basta estendê-la a todos (...). É necessário introduzir na escola uma vontade de renovação dos conteúdos e dos métodos de acordo com os

interesses antagônicos do movimento operário e orientada para os objetivos atuais da luta de classes.”(Ludovici, 1978:111). O autor acrescenta que a escola ignora a existência da fábrica, do processo produtivo, do conflito de classes e com isso nega alguns pressupostos da ciência e da cultura contemporânea. Desta forma, o Projeto não visava apenas recuperar a obrigatoriedade escolar dos que não tinham o certificado do ensino médio, situação de 3/4 dos trabalhadores metalúrgicos de Turim na época, mas era uma oportunidade do trabalhador dirigir o processo produtivo através de uma formação cultural crítica que “põe em discussão as idéias dominantes e cria condições de uma nova hegemonia cultural.” (Ludovici,1978:113)

No próximo capítulo trataremos da experiência de formação de trabalhadores, *da enquete operária* e da experiência do instrutor do Programa *Integrar* do final dos anos 90, como uma questão metodológica.

3. O INSTRUTOR FORMADOR

No Programa Integrar o instrutor é um formador que detém um tipo particular de conhecimento, só possível de ser conquistado na militância sindical e no chão de fábrica. Esse conhecimento permite a ele realizar uma atuação formadora na qual teoria e prática não se separam, antes constituem uma unidade.

Essa unidade se manteve na qualificação do trabalhador enquanto foi feita por outro trabalhador na fábrica. Quando surgiu o Senai a preocupação dos empresários era tirar do operário o controle da qualificação dos trabalhadores e formar “trabalhadores habituados à disciplina da fábrica e a trabalharem segundo a racionalidade capitalista” (Bryan 1982), isto é, impedir que junto com o fazer viesse o pensar.

“A história da educação burguesa para o povo comum tem sido defender a instrução mas manter o povo ignorante, para serem guiados pela burguesia esclarecida” (Arroyo, 1995:76). Reduzir educação a instrução corresponderia a escolarizar para que todos soubessem ler, escrever e contar mas fossem controlados, reprimidos, em sua possibilidade de formação e organização.

Instruir mas manter ignorante pode estar na raiz da distinção entre oficina e sala de aula, na idéia de que é permitido aos subalternos serem instruídos na máquina, para o trabalho manual, mas impedidos de serem “esclarecidos” através do trabalho intelectual. Se essa distinção poderia servir ao Senai, no Integrar a intervenção do instrutor é justamente para politizar, para tornar histórico aquilo que aparece para o trabalhador como um evento, um fato, um fragmento. O instrutor do Senai é identificado com a oficina e não com a sala de aula, familiarizado com as máquinas, com a prática, enquanto ao professor cabe a teoria.

Instrutor, tal como aparece na fábrica pesquisada por Kuenzer (1989) é um trabalhador qualificado, escolhido pela competência e liderança, para a função de formar em serviço os trabalhadores ingressantes, a maioria de origem rural. A especificidade dessa instrução é socializar trabalhadores rurais com os

valores da empresa. O instrutor é o agente que a fábrica escolhe para transformar o trabalhador em fator de produção; tornando-se “o principal pedagogo do trabalho capitalista, uma vez que ele ensina os operários segundo o bom senso aprendido na prática, orienta a execução do trabalho, completa a qualificação no próprio processo produtivo”. (Kuenzer, 1989:60) Assim, o instrutor forma para as necessidades daquela fábrica, para operar determinada máquina e desqualifica o trabalhador porque não o qualifica para dominar os fundamentos da operação e poder operar qualquer máquina.

No Programa Integrar o instrutor é um docente, atua em sala de aula e nas oficinas pedagógicas como “um técnico experiente”, um militante capaz de contribuir para criar “saídas mais democráticas e solidárias.” Nas apostilas a presença do instrutor é justificada pela necessidade de uma dupla (professor e instrutor) dominando saberes diferentes por exigência da proposta curricular:

“Para garantir o desenvolvimento da estrutura curricular integrada, dois profissionais assumem a docência de cada sala de aula: um com formação universitária, licenciatura plena e experiência no magistério; e outro oriundo do ramo metalúrgico, com experiência em reestruturação produtiva e “chão de fábrica”. A troca desses saberes representa e ajuda a concretizar a relação educação/trabalho. A viabilidade do trabalho conjunto se dá através de uma carga horária garantida para estudo e planejamento, além do acompanhamento pedagógica”¹³

Neste capítulo apresentamos os instrutores entrevistados e prosseguimos tratando da atuação de um deles, como um caso que possibilita incorporar a contribuição dos outros dois na discussão final sobre a visita à fábrica.

Reconstruímos a atuação do instrutor através dos procedimentos que ele adota para tratar da *reestruturação produtiva*, identificando a contribuição da sua militância sindical e o significado político da atuação do instrutor formador.

¹³ CUT/CNM Programa Integrar. Caderno do professor, 1998 p.12

3.1. Instrutor Azevedo

Azevedo chegou a São Paulo em 1979, já formado em mecânica geral pelo Senai e com experiência de trabalho registrada em carteira. Vinha de uma pequena cidade industrial de Minas, onde o pai também era operário. No primeiro emprego em uma metalúrgica em São Paulo começou na *“função de mecânico geral. Trabalhava com fresa, retífica, solda, tudo que envolvia usinagem. Quando a gente começa na indústria é que vê que é bem básico o que a gente teve na escola.”*

Mesmo satisfeito com a empresa e com o salário, um ano depois Azevedo mudou para outra maior, *“um grande grupo”*, onde ficou quatro anos como *“torneiro mecânico desenvolvendo projetos”*. A empresa fechou em 1984 e sem dificuldade Azevedo entrou para *“uma metalúrgica de porte no ABC onde fui desenvolver o que tinha vontade. Fiquei 11 anos como ferramenteiro de projetos na metalurgia. Lá tinha uns 3500 funcionários. O produto era de alta tecnologia. A autopeças era 100% nacional. Ali me envolvi com o sindicato, comissão de fábrica, CIPA, processos de reivindicação.”*

Muito antes de chegar a São Paulo, Azevedo acompanhava o movimento sindical porque os irmãos já trabalhavam no ABC. Depois de sindicalizado fez cursos, formação sindical, participou de muitas discussões que foram constituindo sua formação como militante.

Em 1995 Azevedo foi *“dispensado”* da metalúrgica onde trabalhava. A fábrica não precisava mais de ferramenteiros. Dispensado na expressão de Azevedo e não demitido poderia significar uma situação provisória. Durante um ano procurou emprego; nunca havia passado tanto tempo desempregado e as vagas existentes ofereciam a metade do seu salário, *“pediam para aguardar e não chamavam”*. Resolveu se associar ao cunhado e abriu um negócio próprio. Em 1996 se inscreveu na seleção para instrutores do PID.

“Eu sabia sobre medidas, desenho, trabalho em grupo, orientava aluno do Senai na fábrica, tive militância na CIPA, na fábrica... Foram 20 anos de

metalurgia. Era isso que queriam de min, que eu transmitisse pros alunos tudo que eu tinha conseguido desenvolver na fábrica. Queriam tanto o prático, o político, o teórico, que seria a integração dos conhecimentos; tudo que eu detinha de conhecimento. Não sei se consegui, nunca tinha entrado numa sala de aula.”

Participou, com todos os integrantes dos núcleos, de uma semana de capacitação, no início do Programa. Não foi suficiente para deixar o instrutor seguro de sua atuação, mas foi suficiente para que ele percebesse que se tratava de um processo permanente de descobertas e aprendizagens que envolvia os trabalhadores estudantes na sala de aula onde :

“Eu tinha que procurar ser eu mesmo. Nós somos diferentes. Não podemos copiar o outro, copiando não temos desenvolvimento. No primeiro momento fiquei aprendendo com o Regis que tinha postura de professor.”

O modelo de instrutor, familiar a Azevedo, era o do Senai, que ele critica como sendo disciplinador, punitivo, que estimulava a cópia, a repetição como concepção de aprendizagem. Adestra mas não qualifica, segundo ele. O aluno ouve, repete, faz igual, mas não pensa, “*não desenvolve porque não conquista autonomia. O Senai bitolava uma coisas só. O professor ensinava a parte teórica, historia, geografia, matemática, o instrutor fazia o trabalho na máquina. O professor ensina, o instrutor faz.*”

O instrutor no Senai sabia exatamente o que devia fazer, tudo estava prescrito. Ao contrário do Senai, no “*Integrar tivemos que construir o papel do instrutor.*” O Programa não estava pronto, as definições não eram precisas, o papel do instrutor na sala de aula e não na oficina, precisava ser construído.

3.2. Instrutor Silva

Silva, dez anos mais velho, começou a trabalhar aos 14 anos, com registro em carteira, numa fabrica metalúrgica em São Paulo. Trabalhando como

aprendiz na fábrica, começou no Senai em 1964. Alternava períodos de 6 meses na escola Senai e períodos de 6 meses trabalhando na metalúrgica, e cursava o ginásio noturno, incentivado por um grupo muito especial de espanhóis, operários da fábrica. Passou de ajudante a operador de máquina e depois trabalhou, por 8 anos, como torneiro mecânico na mesma empresa.

“Na fábrica tive contato com o Sindicato me sindicalizei em 68 no Sindicato do Metalúrgicos de SP. Nesse meio conheci a FNT¹⁴ e comecei também a fazer essa permanência. Fui da Oposição Sindical. Essa foi minha base. Minha formação foi com os espanhóis, que só depois que saí daquela fábrica que percebi como eles eram diferentes e como o ambiente de trabalho em qualquer empresa podia ser melhor”.

De final dos anos 60 ao início dos 80, sua atividade política e sindical foi intensa. Atuou sindicalizando trabalhadores, organizando Cipas e comissões de fábrica que não eram reconhecidas na época. Por essas atividades era frequentemente demitido. Nesse período a rotatividade era alta: *“a fábrica demitia e contratava”.*

A forma de controle era o “facção” e o modelo conhecido como rotinização facilitava a capacitação e a substituição da mão-de-obra. Sempre mudando de empresa, em 1986 Silva estava como inspetor de processos numa fábrica de máquinas de plainas e tornos que oferecia serviços terceirizado para grandes empresas, quando começou a perceber que mudanças iriam acontecer nas metalúrgicas : *“ a gente fabricava uma parte de um Centro de Usinagem. Daí começamos a pensar o que é isso? Quem tava lendo mais, entre os trabalhadores, sabia que não existia mais plaina de mesa, tudo já era digital nos outros países.”*

Na recessão de 1982/83 Silva esteve desempregado por 6 meses e na de 90 /92, ficou sem emprego quase dois anos quando resolveu voltar a estudar e entrou na universidade.

¹⁴ A Frente Nacional de Trabalho surge por iniciativa de grupos de militantes católicos que atuavam no movimento sindical, com o objetivo de constituir uma comunidade de serviços, presta assistência jurídica a trabalhadores, a sindicatos e ministra cursos de doutrina social. (Manfredi, 1996)

“Fui estudar porque eu sempre trabalhei com formação na oposição. A gente tinha cursos profissionais e de formação sindical que era uma forma de organizar os trabalhadores. Eu dava curso no madureza ligado ao movimento sindical. Gosto mesmo de trabalhar com educação sindical, a gente tinha interesse, a gente se sentia bem, a gente não era forçado a fazer isso. Estou na educação fazendo licenciatura, como um trabalhador. Eu sempre olho lá pra fábrica, como era lá e ligo as coisas e entendo melhor os dois. [a fábrica e a educação] A fábrica constrói mesmo a pessoa. Em termos de aprender foi tudo feito ali.

Silva não se considera um universitário, um professor, mas um metalúrgico desempregado e como trabalhador pretende se aposentar. Desempregado e ainda na faculdade, Silva passou pela seleção do Programa Integrar. Considera que para um instrutor ser selecionado seria preciso estar ligado ao movimento sindical, e ele preenchia esse requisito porque sempre trabalhou com formação sindical e suplência.

Pensando na condição de instrutor do PID, ele lembra a instrução do Senai:

“foram os piores momentos da minha vida, tudo que eu não sabia eu era obrigado, ninguém ajudava a fazer, o clima era de repressão, isso era a educação do Senai. Não sei se eu é que sentia assim porque, o que o Senai dava como qualificação, as pessoas podiam aprender na fábrica e eu estava na fábrica, acompanhava um oficial.”

Critica o adestramento que desvaloriza o saber do trabalhador. Como instrutor, deseja construir uma interação com o trabalhador-estudante onde o *“clima não seja de repressão, onde um ajuda o outro, usa o conhecimento”*, onde os valores e as concepções precisam começar a formar para uma outra sociedade, mais igualitária, solidária e, nesse sentido, o conhecimento que interessa ao trabalhador precisa ser construído, não pode ser imposto pela classe dominante.

“Concordo com o Azevedo que a gente tinha que construir o nosso papel de instrutor, mas não era sozinho. Tinha professores com experiência de

10 anos. Os alunos já vinham com experiência e forneciam material pra gente trabalhar junto. A gente tinha que construir nosso papel mas não era sozinho, a gente trabalhava com o conhecimento das pessoas. Construir era fazer na sala com todo mundo. Você é um coletivo, é um grupo, não se faz sozinho.”

Como, na sala de aula, vai acontecer essa construção? Como o instrutor mobiliza o estudante-trabalhador para conhecer? Que atitudes e valores ele forma no processo proposto ? Nesse sentido, mais significativo do que conceituar o papel do instrutor, é entender o que levou os instrutores entrevistados a darem vida à proposta.

A intenção do instrutor na sala de aula, não neutra, determina os resultados, cria possibilidades para o outro e para si mesmo. Como disseram, essa era uma condição a ser construída no dia a dia . Uma construção que se dá na interação com o trabalhador-estudante que tem muitas perguntas, que quer e não quer discussão política; que reclama da falta de conteúdo e do excesso, que oscila entre o desejo de destruir todas as invenções que o excluem da produção e o enorme desejo de dominar o conhecimento e se ver incluído.

Militantes do novo movimento sindical como os demais instrutores, Silva e Azevedo usaram sua experiência de fábrica e de militância para formar desempregados. Aos instrutores e professores cabia a realização cotidiana do projeto e seus resultados tanto do ponto de vista do sindicalismo cutista quanto da política de emprego do Ministério que financiava e avaliava o Programa.

“Professores e instrutores não são apenas professores e técnicos. Também seus papéis tornam-se mais complexos, pois cada ação desencadeada pode fazer surgir uma outra, carregada de novos sentidos e exigências. Mais do que nunca, está colocado o desafio de enfrentar o novo, o desconhecido e, quem sabe, nela a presença de novas saídas para uma sociedade mais democrática e solidária.”¹⁵

¹⁵ CUT/CNM Programa Integrar. Caderno do professor, 1998,p.13

3.3. Instrutor Gomes

“Nasci na roça. Estudei um ano e meio na escola rural. Em 1960 a família foi obrigada a vim pra São Paulo, pra periferia de São Paulo. Eu me encontro nessa migração.”

Gomes chegou à capital nos anos 60, ainda criança, com toda a família. O pai, trabalhador rural até os 45 anos, *“virou trabalhador da cidade fazendo esgotos e depois acabou trabalhando numa indústria de cerâmica São Caetano e na Ford. Tenho 13 irmãos, tenho 9 irmãs, todas são operárias da Alpargatas. Com 14 anos eu já trabalhava, com carteira assinada, numa indústria de ventiladores; eu era arquivista”*

Com 18 anos, na idade do serviço militar, Gomes foi obrigado a deixar seu primeiro trabalho registrado e durante cinco anos trabalhou sem vínculo, fazendo um pouco de tudo e esteve desempregado até o fim da crise econômica 1983, quando concluiu o ensino técnico em Mecânica .

O período em que Gomes esteve fora da produção, 1978 a 1983, foi marcado pelas grandes mobilizações sociais e pelas ondas de greves envolvendo os metalúrgicos de São Paulo, ABC e Osasco, quando surgiram as novas lideranças sindicais e se ampliou a luta pela anistia.

Vivendo numa família operária, ligada a oposição sindical, Gomes não esteve alheio aos acontecimentos nem ao surgimento do novo sindicalismo que influenciou toda sua geração. O rápido crescimento do novo sindicalismo consolida sua presença na política nacional, fundando o Partido dos Trabalhadores (PT) onde Gomes iniciou sua militância.

Com o fim do período recessivo e o aquecimento da economia, Gomes encontrou trabalho na metalúrgica Arno em São Paulo, no início de 1984. Empregado e com registro em carteira voltou aos estudos, desta vez, ingressando na FATEC, na área de construção civil, em 1986.

Mas *“o grande sonho mesmo era trabalhar no ABC”*, para onde ele vai no mesmo ano, nas vagas abertas por uma importante fábrica de motores que,

após uma prolongada greve em fins de 1985, havia “*demitido todos os sindicalistas mais atuantes.*” Determinado a ter uma militância sindical, Gomes abandonou a faculdade e passou a se dedicar à “*reconstrução da militância na fábrica*”, começando por se eleger para a CIPA, 1986.

“A partir daí passei a ter acesso aos cursos de formação do sindicato para cipeiros, a política sindical e a tudo que tivesse relacionado com a organização do chão de fábrica. Larguei a faculdade e passei a atuar no chão de fábrica. Em 89 saí da CIPA e concorri a Comissão Fábrica. Na Comissão éramos representantes dos trabalhadores. O compromisso aumentava. Na comissão de fábrica a gente ficava na fábrica, trabalhava na produção e o trabalho voluntário era de noite.”

Nesse período os sindicalistas iniciam uma pesquisa participante que organiza a atuação e a formação dos novos militantes dentro da fábrica. Em quatro anos, diz Gomes, uma nova militância estava formada, com preparo e combatividade semelhante ao daquela que havia sido demitida no final de 85. Nesses quatro anos, 1986 a 1989, multiplicaram-se as experiências de formação sindical, que se iniciaram com a fundação da CUT e mais tarde com a criação de uma Secretaria Nacional de Formação¹⁶ com o objetivo de desenvolver a formação dos sindicalistas, uma tarefa considerada “indelegável”.

Gomes, como os demais sindicalistas, participou dos cursos intensivos, seminários, debates, de todo processo organizado de troca de informações, conhecimentos e experiências que tinham a metodologia da pesquisa participante como referência. Educação do trabalhador e a educação sindical sempre fizeram parte da história do movimento operário, atendendo a diferentes necessidades colocadas pelos diferentes momentos históricos. Definir quais conhecimentos, qual formação interessa aos trabalhadores, o movimento considera uma tarefa dos próprios trabalhadores; nesse sentido quer se

¹⁶ Os encontros, seminários, oficinas e cursos de formação para sindicalistas de todas as categorias foi intenso desde meados de 80, mas apenas em 1994 se estrutura numa rede nacional de formação, com a criação da Secretaria (SINDICALISMO CUT – 20 ANOS”. Cadernos de Formação 1. Escola Sindical São Paulo, 2001)

responsabilizar pela capacitação tanto dos trabalhadores quanto de seus quadros. (Bryan 1992; Manfredi 1996; Nosella 1998)

Na Comissão de Formação Sindical, Gomes atuou, de 1991 a 1994, como formador voluntário nos cursos profissionalizantes de curta duração que o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo oferecia aos sindicalizados, com técnicos do Senai. Nessa experiência, diz ele, *“comecei a ter contato com a pedagogia e senti necessidade de estudar”*.

No sindicato, nos grupos de formação, na fábrica, a história de Gomes valoriza o conhecimento. O “mapeamento da fábrica”, como veremos, foi uma *“enquete operária”* que determinou seu retorno à faculdade em 1994, para o curso de Geografia, concluído quando já era instrutor do Programa Integrar.

3.3.1. Enquete operária mapeando o futuro

“Em 1989 - 90 a gente não sabia o que estava acontecendo dentro da fábrica, não tinha paradigma na categoria. A gente sentia que estava mudando mas não sabia o que. Junto com outros companheiros, um deles muito bem preparado, descobrimos que tinha trabalhadores com 20 anos de fábrica, 10 anos num mesmo setor. Pedimos pra eles desenharem como era o setor dele quando ele começou e como estava hoje. Era visível a mudança porque 10 anos antes, com o número de máquinas e trabalhadores, dava 35 pessoas. Em 1989 eram 15 trabalhadores e as funções eram assumidas por quem ficou.”

Contando como foi o processo de descoberta das mudanças que estavam ocorrendo na fábrica, Gomes descreveu o “mapeamento dos setores”, por onde se iniciou a *pesquisa-ação* da qual ele participou durante quatro anos.

A pesquisa começou por necessidade dos sindicalistas, que desejavam saber mais sobre o “controle da produção”, após a greve em que foram demitidos 83 operários, grande parte da liderança da fábrica. Procuraram os

pesquisadores do Dieese¹⁷ que discutiram, estabeleceram as tarefas junto com os sindicalistas da fábrica e elaboraram os roteiros de um prolongado processo de pesquisa participante.

Foram organizadas seis frentes de trabalho, envolvendo toda a militância da fábrica, cada uma encarregada de uma parte do levantamento de dados : do mapeamento da planta, do faturamento mensal, do salário, das mudanças na produção, etc. Periodicamente todas as frentes se reuniam para uma discussão.

O andamento da pesquisa envolveu os trabalhadores na busca de informações e promoveu um processo simultâneo de organização e formação de uma nova geração de sindicalistas que substituiu os demitidos.

O levantamento revelou as mudanças na fábrica, a redução de estoque, de custos, de desperdício, de retrabalho. As mudanças envolviam a compra de equipamentos de base microeletrônica, outro layout para trabalho em células, o enxugamento do quadro de operários e o aproveitamento das sugestões de melhoramentos com o kaizen. A implantação do kaizen só ocorreu depois de um longo período de resistência dos trabalhadores, quebrada com a oferta de aumento real de salário para os que aceitassem participar da experiência.

O mapeamento indicava que não haveria emprego para todos. Comparando o antes e o depois, o mapeamento dos setores foi mostrando o presente e o futuro da produção. A produtividade aumentava, quase triplicava e o número de trabalhadores caía: de 2500 operários em 1983 para 1500 nas máquinas em 1992. O levantamento possibilitava pensar alternativas, antecipava o desfecho: “ *fazia a previsão do futuro, mostrava que a fábrica não iria sobreviver por muito tempo, ainda mais com a abertura do mercado*” diz Gomes

A descrição do setor, a memória dos mais velhos, as comparações e perguntas solicitava do trabalhador de base a capacidade de observar, de descrever, de registrar e de participar da discussão em grupo. Debruçados sobre cada desenho que mostrava o antes e o depois do setor, os sindicalistas

¹⁷ Os sindicatos são assessorados por técnicos do Dieese - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-econômicos. Um departamento criado pelo movimento sindical para oferecer assessoria, pesquisa e formação para a atuação dos sindicalistas.

faziam perguntas, análises e cálculos para contabilizar a redução de custos da empresa e os significados disso para os trabalhadores.

“A discussão em cima do mapeamento mostrava que não ia ter emprego para todos. Eu mesmo, sou um afiador de ferramentas. Hoje já não tem mais afiador, quem faz esse serviço é o próprio ferramenteiro, não o especializado. É a mesma coisa que aconteceu com o controle de qualidade, passou para a célula toda.”

Para o período de 1990 -1992 o grupo da fábrica organizou os dados que indicavam a diversificação dos investimentos que a empresa vinha realizando no setor financeiro, e em empresas fora do estado. Concluíram que não haveria futuro para aquela fábrica de motores por falta de investimentos e pelo nível de faturamento. *“A competitividade obriga a empresa a se adequar ao mercado e promover as mudanças e a baixar os custos cortando o trabalhador”*

O grupo da fábrica fez uma campanha para que todos voltassem a estudar, uma vez que grande parte dos trabalhadores não tinha o primeiro grau completo. Usaram dados dos levantamentos, mostraram o fechamento dos postos de trabalho e falaram da exigência de maior escolaridade para poderem permanecer no mercado. *“O certificado de primeiro grau não põe o trabalhador na fábrica e não tira. Mas agora era preciso o segundo grau para aumentar as chances de entrar.”*

Gomes lamentava a descrença da maioria dos *“companheiros” nas previsões* e sabia que dos 21 trabalhadores da afiação de ferramentas, três tinham 2º grau; destes, apenas um se recolocou na Termomecânica. Sabia também que era difícil admitir, mesmo vendo os cortes, as mudanças, que era preciso voltar a estudar. Na época, Gomes lembra que muitos sindicalistas não acreditavam em desaparecimento de postos de trabalho nem no aumento do desemprego.¹⁸ Em 1993 a fábrica foi vendida e transferida para o sul.

¹⁸ A partir de meados de 80 muitas discussões foram feitas sobre o tema mas o Grupo de Trabalho em Reestruturação Produtiva se constituiu na CUT apenas em 1991 para desenvolver estudos e pesquisas sobre o tema.

3.3.2. Formação sindical e atuação do instrutor

Os sindicalistas realizaram uma enquête operária, conforme nossa leitura de Thiollent, apresentada no capítulo anterior, ou uma pesquisa-ação como é conhecida entre os sindicalistas.

Empreenderam uma investigação com objetivos políticos claros, onde não há neutralidade, onde a aproximação com o real adota uma perspectiva de classe. A realização da enquête colocou ênfase na obtenção da informação mais do que na análise. Definiu quais informações eram necessárias, inventou possibilidades de se ter acesso a elas, conseguiu dados impossíveis de serem obtidos sem o envolvimento de muitos trabalhadores de base que realizaram registros regularmente, nos diferentes turnos.

A produção do conhecimento para uso do movimento sindical não está preocupada com a generalização, mas indica tendências e instala um processo interpretativo que incorpora e ultrapassa o senso comum, que forma todos os participantes com diferentes níveis de necessidades e possibilidades. (Thiollent)

A participação ativa dos sindicalistas e trabalhadores de base, envolvidos na obtenção e interpretação da informação, foi um longo processo de aprendizagem. Esta foi uma contribuição da militância sindical, importante para a formação do instrutor. O contato com esta metodologia deu a ele o instrumental que vem usando na sala de aula e a certeza de que o conhecimento pode servir à “causa” dos trabalhadores.

“O Senai prepara a mão-de-obra para a indústria e me preparou para entrar na fábrica mas não me formou. Fui formado na fábrica e no sindicato. Se eu tivesse absorvido o que tive no Senai eu seria autoritário”.

O Senai aparece como uma influência significativa, pela negação. Os instrutores associam o Senai ao projeto patronal e ao autoritarismo, à disciplina rígida e hierárquica da fábrica. Dizer que *“adestra mas não forma o trabalhador”*

serve para banir, de sua prática como instrutor, um procedimento que considera que desqualifica o trabalhador. A importância dessa distinção está na percepção de que se trata de uma concepção e de uma prática formadora de um determinado tipo de trabalhador, o que acontece dentro e fora das instituições formalmente encarregadas dessa socialização. Essa concepção e essa prática desqualificam o trabalhador porque o desobrigam de pensar, não deixam espaço para criação, não dão possibilidade para o trabalhador expressar, no trabalho, suas qualidades humanas.

A enquete, ao contrário, traz a possibilidade do pensamento. Pode levar o trabalhador coletivo a produzir perguntas a partir de um problema, o que leva o coletivo a criar meios para encontrar respostas. Esta foi a importância do mapeamento naquilo em que se assemelha à enquete operária.

A importância do mapeamento para o sindicalista foi envolver os militantes num processo de produção de conhecimento que interessava aos trabalhadores, e permitir a eles se antecipar ao futuro. “O *conhecimento dá poder para um trabalhador atuar*”, diz Gomes; não o conhecimento que ele recebe pronto, mas o que surge por necessidade e interesse de seu projeto político.

A produção do conhecimento tem uma dimensão política e nesse sentido é um campo em litígio, uma luta entre diferentes para impor uma versão sobre a realidade. Como diz Ianni (1975) o ato de pesquisar é um ato de modificar o outro e nesse sentido é um ato essencialmente político. Ao modificar o outro a pesquisa ajuda ou induz o pesquisado a reelaborar os quadros de referência sobre as suas relações e as suas condições de vida em termos práticos e ideológicos”. (Ianni, 1975: 115).

A pesquisa, que durou quatro anos, teve inúmeros desdobramentos e resultados: formou uma nova liderança local, instalou novos confrontos com a administração, forneceu dados significativos sobre faturamento, lucro e resultados, sobre a cadeia produtiva, as doenças profissionais. Esses dados serviram nas negociações com a empresa.

Em seguida veremos essa experiência do instrutor, na sua atuação junto aos trabalhadores-estudantes do núcleo. Veremos de que maneira o instrutor utiliza a enquete como “itinerário didático” na sala de aula e no trabalho de campo.

3.4 – Metodologia no cotidiano do núcleo

Cada núcleo do Programa funcionava com duas salas de trinta alunos, em espaços cedidos pela igreja, pelo sindicato, pela prefeitura, com um significado particular:

“a sala de aula significa um espaço de nucleação, organização, reflexão, encontros, mobilização de trabalhadores, no sentido de entender o problema do desemprego e da busca coletiva de alternativas. Paralelo a isso existe um processo de aprendizagem dos alunos que tiveram um processo traumático de passagem pela escola regular.” [Lopes,1998]

O Projeto das 150 horas apresentado no capítulo anterior, utilizou as salas de aula da rede escolar pública e tinha premissas metodológicas muito próximas da experiência do Integrar : ambos reconhecem que a experiência escolar vivida pelos operários foi traumatizante; que não se muda com facilidade os modos de raciocinar, escrever, avaliar consolidados aos poucos, ao longo da experiência de vida; que é preciso superar o saber fragmentado e parcelado que não decorre da falta de inteligência, mas da experiência objetiva de opressão e exclusão; que não basta saber ler, escrever e contar, mas é preciso superar o domínio precário que a grande maioria dos trabalhadores tem dessas ferramentas essenciais para a compreensão da realidade. Ambos concordam que para não reproduzir velhos modelos escolares seria preciso partir da premissa de que o trabalhador *“estaria interessado em aprender tudo aquilo que contribísse para viabilizar seu desejo de mudança”*. (Oliveira,1989 :23)

O Projeto de Turim, para operários metalúrgicos empregados, definiu uma proposta metodológica de conhecer para transformar e propôs a pesquisa como

itinerário didático. A proposta do Integrar Desempregado pode ser traduzida exatamente como exposto pelo Projeto de Turim, embora os textos usem outras referências e proponham como itinerário: “partir da prática, teorizar sobre ela e voltar à mesma para transformá-la”.¹⁹

O instrutor do PID não se refere aos procedimentos metodológicos e não considera que o Programa tenha oferecido um “itinerário didático”. Os cadernos do professor por área de conhecimento traziam sugestões de atividades que não foram seguidos como itinerário e os textos nem sempre foram utilizados.

Quando o instrutor se refere à interdisciplinaridade, considera que ali estava a proposta metodológica. Grande parte do trabalho do instrutor foi de criação, invenção, em dupla com o professor. Na troca de experiências com outros instrutores, procuravam formas de resgatar e valorizar a experiência do trabalhador e possibilitar novos conhecimentos de forma interdisciplinar.

Os instrutores desconheciam a sistematização de experiências semelhantes, realizadas por operários de outros países, como a de Turim, de trinta anos atrás. Teria sido interessante para a prática dos instrutores conhecer esse projeto.

Reconstruiremos o relato do instrutor, seguindo um itinerário não proposto por ele, mas organizado segundo o itinerário didático do Projeto das 150 horas.

3.4.1. Valorização da experiência

O itinerário didático parte do sujeito que precisa do conhecimento. Parte do conhecimento acumulado pela experiência de vida e trabalho. O instrutor começa pelo “resgate do saber” do trabalhador-estudante, recolhendo as histórias de vida, de passagem pela escola e pela fábrica.

“Começamos com o resgate do conhecimento dos trabalhadores: cada um traz uma foto e montamos um painel na sala de aula, para fazer um histórico de vida, a passagem pela fábrica. Tem gente que não escreve muito mas conta a história sobre o pai, o avô, a profissão deles. São

¹⁹ [Programa Integrar. Caderno do professor, página 11]

historias interessantes que mostram, como para muitas famílias as gerações mais novas tiveram menos chance de se qualificar.”

As histórias começam nas gerações anteriores, interessantes, engraçadas, sofridas, revelando o processo de empobrecimento e exclusão. No ouvir as historias individuais, instrutor e estudantes já começam a tornar coletivo e social aquilo que parecia pessoal e individual. Filhos de famílias operárias como a dos instrutores, os estudantes compõem biografias de “fracasso” e exclusão de todo seu grupo social que deixou a escola pela fábrica e foi excluído da fábrica por falta da escola.

O instrutor resgata a experiência de trabalho e em particular o trabalho na fabrica, porque pretende tratar da organização capitalista do trabalho, da introdução do taylorismo e do tipo de trabalhador formado pelo modelo: *um trabalhador impedido de pensar*.

Mas a intenção do primeiro momento era valorizar o saber do trabalhador-estudante, dar a palavra a ele, permitir a representação e explicação subjetiva, a produção de uma linguagem oral, escrita, visual, que reforçava e validava diferentes formas de expressão.

“Eu trabalhei com eles século XX Taylorismo e Fordismo, a organização do espaço fabril e a intensificação desse espaço, como a fábrica se organizou, aumentou de tamanho, alienou o trabalho. Eu trabalhava alguns textos que nós temos aqui e com o livro Taylorismo da [coleção]Primeiros Passos e passava o vídeo Tempos Modernos onde discutíamos basicamente esse conceito.”

Era suficiente ter um conceito, não tanto explorar outros desdobramentos do sucesso e da crise do taylorismo. *“O importante de estudar o taylorismo/fordismo era para ver como isso organizou a fábrica, organizou o trabalho, a vida, a cabeça do trabalhador.”* No entanto, o instrutor acabou

tratando mais da desqualificação do trabalho, da facilidade de substituir o trabalhador, porque queria associar emprego e grau de instrução.

Inspirado no mapeamento da fábrica, o instrutor pede aos trabalhadores-estudantes para desenharem a planta de uma indústria onde trabalharam. Depois, com base no desenho constróem em grupo uma maquete, dando movimento para a fábrica, em geral confusa, porque representa várias experiências não muito organizadas da produção.

Nenhuma modificação era feita antes da visita a uma fábrica da região, onde iriam exercitar a capacidade de observar, de fazer relações, de ter observação própria, de buscar a informação, trabalhando.

A intenção desse primeiro momento, como na experiência de Turim, era levar o trabalhador-estudante a perceber os limites cognitivos da experiência individual. Isso vai ficando mais claro no retorno do trabalho de campo.

3.4.2. Estudo do tema: a fábrica visitada

Semelhante ao mapeamento realizado na fábrica, o instrutor sabia o que pretendia com a visita a fábrica. Confrontar a maquete e a representação dos estudantes com a fábrica real em processo de reestruturação. A pergunta estava formulada como um problema; a visita à fábrica era uma forma de investigar a realidade para criar alternativas e ganhar autonomia.

Instrutor e trabalhador-estudante visitam uma grande montadora. A realidade dá mais elementos para a apropriação da teoria. A escolha de uma *“fábrica fordista com uma parte modernizada”*, permitiria aos estudantes ver o processo produtivo, a linha de montagem, reconhecer o que já sabiam, comparar com a fábrica que conheciam e construir um conhecimento próprio.

“ Não temer buscar o conhecimento era o objetivo da formação, porque os alunos tinham muito medo e era difícil tirar para fora o que tinham de conhecimento escondido”. [Azevedo]

O gerente de recursos humanos recepciona o grupo, faz uma palestra utilizando um vídeo, conta a história da fábrica, responde as perguntas e leva o grupo para visitar uma parte da fábrica.

“O roteiro da visita foi feito pelo RH para mostrar as coisas boas. A primeira surpresa para os alunos foi ver a fábrica por dentro, diferente da que ele conhecia: o macacão limpo, mulheres trabalhando na linha, a fábrica limpa, menos barulhenta, mais organizada. O trabalho sujo está em outro canto. O número de robôs e trabalhadores é muito pequeno”.

Caminhando pela fábrica os instrutores comentam as observações dos estudantes. *“Olhando pro ponteamamento da carcaça tinha aluno que dizia: Isso aí tirou o emprego do meu tio. Tem pouco robô na solda, mas tirou emprego. A automação tirou o campo de trabalho. A estamparia é robotizada, o movimento é mecânico e ocupou o lugar de vários trabalhadores. (...) É preciso muita experiência pra virar prensista, ter bastante conhecimento, ter história na empresa. O aluno aí vê a mudança. O braço mecânico tira e põe. No dia da visita, foi interessante, o robô é que coloca o vidro nos carros, mas um robô estava quebrado e os trabalhadores estavam colocando manualmente. Na outra linha era o robô fazendo o mesmo e nós pudemos observar como era igual.”*
[Silva]

Na fábrica observam o robô, o funcionamento da linha, a tecnologia dispensando os especializados. Continuando a visita descobrem o que é just in time, kanban, célula de produção e a terceirização. Qualificação e desemprego ganham um significado imediato: tecnologia e baixa escolaridade desempregam.

“O que era visível para os trabalhadores desempregados é que a causa é a tecnologia que eles não dominam e a baixa escolaridade. O resto ele não sabe porque não dá pra ver”.

O trabalhador-estudante via a tecnologia, ao mesmo tempo, simplificando as operações, exigindo menos força física e se sentindo capaz de realizar aquela função ou de aprender com a mesma facilidade.

“Parece mais fácil o trabalho com a tecnologia, o robô, a automação. Parece que desqualifica o trabalhador, exige menos esforço, menos habilidade, menos força física, mas porque exige maior escolaridade? Desqualificação com maior escolaridade? Nós discutimos isso com os alunos. O trabalhador precisa preencher um relatório, precisa olhar e achar defeitos não é todo mundo que consegue fazer isso. Precisa de preparo. Precisa de exercitar outros sentidos, outras habilidades, qualidades. Pra imprimir qualidade no produto tem que ter qualidade do trabalho. A empresa sabe disso e o trabalhador também”

“(...) os alunos viram a tecnologia, viram que eles eliminaram o inspetor de qualidade. Por exemplo, na visita à montadora vimos que os trabalhadores estavam fazendo a porta. Cada um anota os defeitos num cartão. Chega no final, o auditor (engenheiro ou técnico altamente qualificado) confere o cartão. Se o operário não anotou, não viu, o auditor avalia o trabalho do cara. Não é o serviço, é o trabalhador que esta sendo avaliado. Esse sistema é mais severo que o modelo fordista. Antes o defeito não era culpa de um só, sobrava pra muita gente, a responsabilidade ficava diluída. Agora o cara pode ser mandado embora porque ele é mal avaliado”. [Silva]

Nas relações no interior da fábrica, vêem mais democracia, menos hierarquia e sabem que isso é bom para a empresa, que encontra outras formas de garantir o controle, mas o que significa para o trabalhador ? Ver a fábrica vazia não explica as demissões. Como na enquete, a proposta pretende fazer o operário desempenhar um papel ativo quando busca a resposta. Engajar o trabalhador numa pesquisa, no registro, na elaboração, com objetivos políticos claros é possibilitar a ele desenvolver uma atividade intelectual que também questiona e subverte a dominação.

O instrutor pretendia confrontar a maquete e a representação da fábrica, com a fábrica visitada, como uma forma de investigar a realidade, levando o trabalhador-estudante a pesquisar, antes de ler o texto.

De volta à sala de aula, compõem coletivamente o conhecimento sobre a fábrica que deixa de ser a representação de cada um para ser uma construção social, com uma organização racional, cujo objetivo passa a ser nomeado e cuja história passa a ser contada pelos textos, pelos filmes que o grupo assiste na sala de aula. O vocabulário fica ampliado: taylorismo, fordismo, trabalho informal, just in time, kaizen, kanban.

No entanto, como veremos em seguida, o processo de elaboração e descoberta não se completa devido à necessidade de atender às expectativas dos estudantes e por impedimentos do instrutor que, dividido entre o que quer fazer e as avaliações e cobranças, escolhe ser mais professor e menos militante.

3.4.3. A fábrica reestruturada

“Todos tinham a visão da fábrica fordista. Começamos a sair da visão fordista e entrar na toyotista, das células de produção, máquinas, mostrando como iam encontrar a fábrica novamente, caso eles encontrassem emprego na fábrica. Montaram o que conheciam da fábrica e era fordista. Reestruturamos em cima da maquete e eles foram descobrindo que era por isso que estavam se requalificando: precisavam atuar em todas as máquinas, tiveram noção de polivalência”. [Azevedo]

O instrutor considera que requalifica o trabalhador, levando-o a descobrir a polivalência que obriga o trabalhador a ter mais conhecimentos. No curso ele descobre o computador, a linguagem da informática, novas linguagens para o trabalho, vocabulário novo. O trabalhador passa a

“ter uma visão de que pode trabalhar na caixa do mercado, até no banco e na fábrica ele pode ter chance porque ele tem computação. Vai melhor numa entrevista; lá fora vai se deparar com pessoas competindo pela

vaga e pode estar no páreo. A grande maioria dos alunos do curso ficou na fábrica sem informação e sem formação, fechado na fabrica fazendo 500 horas extras. Os alunos querem conteúdo de matemática, ler, pontuação correta, entender o que está escrito. Eles querem saber. O mais importante é aprender a ler e interpretar bem. Se ele entender o que é isso ele consegue saber ciências, história, informática, matemática. O aluno tem o traçado da fábrica. Ele conhece o processo produtivo e nós vamos dando a leitura, o jornal, atualizando.” [Azevedo]

“A fábrica fordista era a fábrica que todos conheciam, a fábrica era adensada, com grande quantidade de trabalhadores. Depois da visita reestruturamos. Aí eles tinham outra visão. Mudaram totalmente a fábrica. A primeira maquete saiu confusa, depois da visita ficou claro o processo produtivo da célula de produção, da máquina computadorizada” [Gomes]

“Ficou mais claro para discutir o desemprego e como a reestruturação aumentou a produtividade, os lucros e diminuiu o número de trabalhadores”. [Silva]

A questão não estava apenas na tecnologia, nos robôs, nas máquinas novas. A reorganização do trabalho economizou mão-de-obra. A maquete dava a noção dessa reorganização espacial e levantava a discussão sobre o tipo de trabalhador que poderia estar alí, realizando várias operações simultaneamente. Usando as peças de um jogo de encaixe, o lego, o instrutor simulou uma linha de montagem de um carrinho em que cada encaixe era feito por um trabalhador diferente. Depois fizeram o mesmo carrinho em célula, organizada com outro lay-out, menos gente, menos operações e o carrinho foi montado em menos tempo.

“Na fábrica transformada eu peguei o processo instalando as células, isso muda a perspectiva dos trabalhadores fazendo eles trabalharem menos

horas e produzirem mais. Orienta os trabalhadores para descobrir os pontos improdutivos”. [Silva]

“Os alunos produziram na forma de maquetes o conhecimento” diz Gomes. Na maquete a reestruturação incompleta, menos gente maior produtividade, polivalência. A partir da maquete o instrutor vai mobilizando o raciocínio, propondo cálculos e a célula de produção se torna mais do que um layout: reduz os custos, intensifica o trabalho, aumenta a produção, aumenta o lucro e pede um outro tipo de trabalhador, diferente do que serviu no fordismo.

“O trabalhador vai descobrir porque no fordismo a produção podia ser tocada por um ignorante, por trabalhadores analfabetos.” [Gomes]

Ignorante sobre o processo, instruído a não perguntar e não pensar. O próprio modelo valorizava menos o estudo como atividade intelectual e desnecessária para o trabalho. A visão das classes subalternas de que o importante era o trabalho e não o estudo, também foi cultivado por esse modelo.

A reestruturação produtiva, as exigências para o novo trabalhador, exclui do mercado os trabalhadores-estudantes do PID que só poderiam retornar nos postos menos qualificados e mais pobremente remunerados. Sem os cuidados de uma pesquisa científica, o instrutor e o trabalhador-estudante elaboram conhecimentos, no cotidiano do núcleo e percebem que o conhecimento pode antecipar o futuro, modificar planos, reformular o pensamento. Entretanto, o trabalho do instrutor não se completa, não faz surgir do conhecimento, a ação.

De qualquer forma a sala de aula aparece como o lugar de reflexão sobre o desemprego e de discussão de ações alternativas, não como uma ação que nasce do conhecimento, mas como necessidade desvinculada dela.

“O desemprego faz refletir. Era importante para os desempregados a sala de aula, viam muita gente, discutiam, perguntavam e ouviam as vezes mais do que uma resposta ao que tinham perguntado, começavam a se mobilizar para alternativas como a cooperativa, como uma iniciativa comunitária, coletiva...”

Cada instrutor realizou outros itinerários com seus estudantes. O instrutor Gomes realizou uma experiência muito semelhante ao da fábrica, junto com os trabalhadores-estudantes do seu núcleo, percorrendo o bairro até o rio da região. A leitura do relato da dupla docente [Anexo 4] permite perceber as semelhanças, de procedimento e de intenção, com a experiência sobre a fábrica.

O itinerário incluía uma “enquete” com os moradores e a realização de um experimento com a água poluída. Isso permitiu perceber o mesmo processo de aproximação com a realidade. Visitaram o rio da região, aparentemente muito familiar, muito conhecido, como era a fábrica. Elaboraram uma busca coletiva, ouviram os moradores, levantaram indagações sobre a realidade, realizaram um experimento que produziu novos conhecimentos, criou argumentos e novas indagações, mas o pensamento não ganhou expressão no espaço público, não se concretizou em ação, da mesma forma que aconteceu com as alternativas para o desemprego.

O relato da dupla docente, elaborado para mostrar a interdisciplinaridade, nos permite ver uma abordagem metodológica cuja concepção possibilita ao trabalhador-estudante atuar como sujeito ativo na construção do conhecimento, que o faz se perceber capaz de indagar a realidade e dar significado político ao conhecimento produzido.

4. A FÁBRICA SIMBÓLICA: inclusão e utopia

A fábrica real aparece interdita tanto para o instrutor, metalúrgico qualificado, quanto para o aluno com escolaridade incompleta. Na fábrica visitada, a exclusão. Na fábrica real a política aparece como não política e submete porque impede o pensamento.

Na fábrica simbólica a utopia. A fábrica na maquete representa a produção em processo de mudança e a formação em processo, ambos inconclusos. Representa a possibilidade do desempregado vir a ser um cidadão que constrói alternativas solidárias..

A educação como projeto político das classes subalternas valoriza o trabalhador e recupera o conhecimento expropriado. Recupera sua capacidade de criar, inventar, não para o patrão, mas para si, para sua família, seu mundo, para melhorar a vida. Uma nova sociabilidade nasce do tempo fora da produção. Como diz Azevedo, o *desemprego faz refletir*. A maquete representa a possibilidade de pensar no trabalho, quando a fábrica não controla todo o tempo da vida e é possível descobrir que novas formas de relações podem surgir, podem ser inventadas na sala de aula, no trabalho de campo, nas caminhadas para observar o rio, fazer um experimento, escrever sobre si e seus parentes. O tempo curricular pode ser produtor de pensamentos, conhecimentos que sirvam a seus interesses.

Para Lefebvre (Sochaczewski,1996) o trabalhador estabelece uma dupla necessidade frente ao trabalho: de conhecimento (da empresa e sociedade) e de ruptura com o trabalho (compensação no lazer). O tempo livre é representado como meio de ruptura e libertação do trabalho e do cotidiano doméstico. O tempo livre é o tempo da formação sindical, da formação escolar, da militância, da participação, do lazer, é o tempo do não trabalho. Mas o tempo livre não se separa do trabalho porque só se realiza por meio do trabalho, como oposição e compensação, como tempo para poder suportar o trabalho. Como não há tempo livre no desemprego, a maquete é a possibilidade da

representação e da crítica. A crítica da vida seria sonhar a realidade, imaginar, vivendo-a através de representações construídas para libertar “o *homem cotidiano*” das privações, do conhecimento sobre o mundo das relações de produção.

Entre o ser e o conhecer há o mundo das representações. Não se pode viver nem se pode perceber uma situação sem representá-la. Perceber o possível, para transformar. A interpretação do vivido pela consciência não torna a representação em si falsa ou verdadeira: ela é ao mesmo tempo falsa e verdadeira. A representação é verdadeira enquanto resposta a problemas reais e é falsa enquanto dissimula objetivos reais. “A representação é substituto da presença na ausência: implica a linguagem e através dela designa o objeto ausente. Ao falar nele é possível pensá-lo preenchendo a ausência pela representação”. (Sochaczewski, 1996). “Pensar é representar fora da presença. Pensar é se representar na espera e na falta, na necessidade, no desejo, na utopia. (Nasser, 1996:240).

O instrutor, que não desejava reproduzir velhos modelos escolares, trabalhou na certeza de que todos estariam interessados em aprender tudo aquilo que contribuísse para viabilizar seu desejo de mudança. Da mesma forma que, como sindicalista, se organizou para conhecer e resistir, se defender, para disputar hegemonia, “o que significa influenciar no novo desenho que vai resultar da luta de classes “ (Lopes, 2000:80).

Entre o grande mundo do movimento sindical que pela primeira vez atua na área da formação profissional e o cotidiano da sala de aula, há muito que aprender sobre a mediação desses processos. No cotidiano, instrutor e estudantes constroem uma nova relação com o conhecimento que possibilita o pensamento e também inventa, imagina, constrói utopias.

A história de Gomes, Silva e Azevedo mostram a formação sindical e política e o mundo do trabalho se alterando e exigindo deles mais conhecimentos, maior participação e formação. Isso, contraditoriamente, vai levando os instrutores para a universidade. O instrutor ao atuar na formação do trabalhador-estudante, deixa claro para ele mesmo seu papel político onde a

reestruturação e o desemprego não são conceitos mas são vivências e representações. O sindicalismo cutista idealizou um projeto político de formação que se realiza como uma alternativa, em tempos neo-liberais, através da proposta metodológica que mobiliza o pensamento, produz conhecimentos e constrói uma sociabilidade na qual todos querem se ver incluídos.

Em Turim, o projeto que garantiu o direito dos trabalhadores metalúrgicos ao estudo, transformou o direito ao estudo do conjunto da classe operaria. (Ludovici 1978) Havia clareza, naquele projeto, de que a educação deve servir ao desenvolvimento do trabalhador e de sua capacidade para ser classe dirigente; nesse sentido, não bastava conquistar o acesso a escola tal como ela estava, não bastava estendê-la a todos. Era necessário “introduzir na escola uma vontade de renovação dos conteúdos e dos métodos de acordo com os interesses antagônicos do movimento operário. A escola, diziam eles, ignorava a existência da fábrica, do processo produtivo, do conflito de classes e com isso negava alguns pressupostos da ciência e da cultura contemporânea. (Ludovici, 1978).

O Programa Integrar Desempregado não visa apenas credenciar, mas mobilizar o trabalhador para buscar sua inclusão como cidadão através da organização. Consideramos que, para a CNM e Central Unica, o projeto representa uma oportunidade para o sindicalista se formar dirigente através de uma formação cultural crítica que “põe em discussão as idéias dominantes e cria condições de uma nova hegemonia cultural.” (Ludovici, 1978:113)

O Programa Integrar, trinta anos depois, também luta pelo acesso a informação, ao estudo, a cultura para os trabalhadores, num contexto de exclusão, empobrecimento e desmobilização do movimento sindical.

O nosso estudo partiu da afirmação, dos instrutores e do Programa, de que não se forma para o mercado, mas se ampliam as oportunidades com a elevação de escolaridade e a inclusão cidadã.

Olhamos para a formação através do instrutor ex-metalúrgico qualificado, cuja atuação não vai reverter o desemprego e a exclusão, mas inventa e sustenta uma utopia.

Para o instrutor Gomes, a experiência da enquete na fábrica envolveu os trabalhadores na produção do conhecimento e promoveu um processo simultâneo de organização e formação de uma nova geração de sindicalistas que substituiu os demitidos. Confrontando a maquete, representação da fábrica, com a fábrica real em processo de reestruturação, fazendo e ouvindo perguntas, o instrutor investiga a realidade junto com os estudantes que intervêm na realidade simbolicamente construída. Nesse processo os trabalhadores-estudantes descobrem que na fábrica reestruturada não há lugar para todos. A seletividade e a exclusão começa muito antes de se chegar ao primeiro emprego. A segmentação do mercado reserva aos mais pobremente escolarizados os piores empregos, os mais instáveis, os mais mal remunerados. Estes trabalhadores sabem que para a fábrica eles não retornarão.

A formação que o instrutor, do caso estudado, possibilitou aos trabalhadores estudantes dos primeiros núcleos do Programa na região da Grande São Paulo, foi uma aproximação com o conhecimento como uma construção social e coletiva e como um direito. O conhecimento de um grupo social para compreender a realidade social e histórica, na qual é possível interferir para provocar transformações. Essa perspectiva representa uma recusa ao conhecimento ahistórico, acima dos interesses de classe; ao contrário, descobrem um conhecimento comprometido com uma utopia.

A sociabilidade nova é invenção cotidiana da utopia. Nasce da imaginação do simples e pequeno de todo o dia e propõe ao pesquisador indagações desafiadoras porque vêm do homem comum, separado de si mesmo e de sua obra, mas determinado a mudar a vida. (Martins, 2000) Desafiador também porque deveria revelar as possibilidades de conhecimento, o sonho sem separá-lo da realidade, fazendo aflorar o possível, a invenção, a nova sociabilidade que se oculta no fazer cotidiano. Desafiador para todos nós, diria Martins (2000:58), que queremos compreender e explicar essa mudança. *“O que é mesmo fazer história sem saber que estamos fazendo?”*

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. (2000a) Trabalho, Educação e Teoria Pedagógica. In: Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século. São Paulo, VOZES, 2000. p.138-165
- ARROYO, Miguel Gonzáles. (2000b) Ação política sobre a formação profissional. In: Outras Falas, Educação do Trabalhador. Belo Horizonte, CUT n.3, Agosto 2000
- AZEREDO, Beatriz. (1998) Políticas Públicas de Emprego, a Experiência Brasileira. São Paulo. ABET, 1998..
- BARBOSA, Alexandre de Freitas, MORETO Amilton. (1998) Políticas de emprego e proteção social. São Paulo. ABET 1998
- BEYNON, Huw. (1999) Globalização, neoliberalismo e direitos dos trabalhadores no Reino Unido, in Paoli, M.C. e Oliveira, Francisco, Os sentidos da Democracia. Petrópolis, Vozes, 1999.
- BRYAN, Newton Antonio Paciulli. (1992) Educação, Trabalho e Tecnologia Campinas, 1992. Tese de doutorado, UNICAMP.
- BRYAN, Newton Antonio Paciulli. (1983) Educação e processo de trabalho Contribuição ao Estudo da Formação da Força de Trabalho no Brasil. Campinas, 1983,p.01-223. Tese de Mestrado-UNICAMP.
- CARVALHO, Luiz Carlos Ferreira de. (1977) “Educação para o trabalho: novas exigências de aprendizagem”. In Casali, Alípio et al. (orgs.) Emprego e educação. Novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo:Educ, Rhodia,1977.
- CARVALHO, R.Q. e SCHMITZ, H. (1990). “O fordismo está vivo no Brasil.” In: Novos Estudos CEBRAP, 1990,n.27
- CASTEL, Robert. (1998) As metamorfoses da questão social, uma crônica do salário, São Paulo, Vozes, 1998
- DAGNINO, E.(org) (1994). Política e sociedade no Brasil. São Paulo, Brasiliense,1994
- DEDECCA, Cláudio. (1999) Debates e Reflexões e as mudanças no sistema das relações de trabalho. In : Relações de Trabalho e Sindicalismo: Novos Desafios 7. São Paulo, CUT, 1999. p. 7-11

DELUIZ, Neise. (1995a) Projetos em disputa: empresários, trabalhadores e a formação profissional. In: Trabalho e Educação, Revista do NETE, Belo Horizonte, fev/jul. 1997. p. 113-127

DELUIZ, Neise. (1995b) Formação do trabalhador: produtividade e cidadania. Rio de Janeiro. SHAPE, 1995

FOGAÇA, Azuete. (1998) A educação e a reestruturação produtiva no Brasil. In: Reforma do Estado e Políticas de Emprego no Brasil. Campinas, 1998. p. 295-327

FRIGOTTO, Gaudêncio. (1995) “Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional”. In: Pablo Gentili (org.). Pedagogia da exclusão. Petrópolis, Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (2000) Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: Teorias em Conflito. In: Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século. São Paulo, VOZES, 2.000. p.25-54.

GENTILI, Pablo. (1995) “Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias”. In Pablo Gentili (org.). Pedagogia da exclusão. Petrópolis, Vozes, 1995

GENTILI, Pablo. (2000) Educar para o Desemprego: A desintegração da promessa integradora. In: Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século. São Paulo, VOZES, 2.000. p.76-92.

GELPI, Héctor. (1972) La formación como proyecto de los trabajadores. In: Carlos Riasuto (org). Educación y clase obrera. Editorial Nueva Imagen, México, 1972, pp.137-161.

GORZ, Andre (1996) – Crítica da divisão do trabalho. São Paulo.1996, 248p. Martins Fontes

HIRATA, Helena S. (1997) Os mundos do Trabalho. In: A. CASALI (et al.) (org.) Empregabilidade e Educação: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo, EDUC,1997

IANNI, Octavio. (1994) O mundo do Trabalho. São Paulo em Perspectiva, jan/mar, 1994. v.1, n.8

IANNI, Octavio (1975) A vocação política das Ciências Sociais. Transformação, Revista de Filosofia. Assis FFCL n.2

KUENZER, Acácia Z. (1995) Pedagogia da Fábrica- As relações da produção e a Educação do Trabalhador. São Paulo, CORTEZ : Autores Associados, 1985.

LEITE, Elenice M. Educação, (1995) Trabalho e Desenvolvimento: resgate da qualificação. In Em Aberto. Ano 15, n. 35, p. 5-17, Jan./Mar. 1995

LEITE, Márcia de Paula e SHIROMA, Eneida O.(1995) Novas Tecnologias, Qualificação E Capacitação Profissional: tendências e perspectivas da indústria metalúrgica. Em Aberto, Brasília, n.65, jan/mar 95, p.94-118.

LOPES, Fernando Augusto Moreira. (1998) A experiência de formação da CNM. In: Formação Sindical em Debate, n.3, p. 77-83.

LOPES, Fernando Augusto Moreira. (1999) Uma experiência da CNM na formação profissional. In Maia, M.A. (org) trabalho, Educação e Cidadania. Porto Alegre, CNM/CUT 1999.

LUDOVICI, Emilio Samek. (1972) Derecho de los trabajadores al studio,organización del trabajo e institución escolar. In: Carlos Riasuto (org). Educación y clase obrera. Editorial Nueva Imagen,México, 1972, pp.101-117

MACEDO, Bernardo Gouthier. (2000) FAT e CODEFAT : novas políticas institucionais. In Debate e Reflexões. São Paulo, jun 2000. pp 79-84.

MANFREDI, Silvia M. (1996) Formação sindical no Brasil: historia de uma prática cultural. São Paulo. Escrituras Editora. 1996

MARTINS, José Souza. (2000) A sociabilidade do homem simples. São Paulo, Hucitec, 2000

MARTINS, José de Souza (org.) (1996), Henri Lefébvre e o retorno à dialética., Hucitec, São Paulo, 1996.

MASCELANI, Maria Nilde (1999). Uma pedagogia para o trabalhador: ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados, 1999, Tese de Doutorado

MUZIO, Gabriele. (1999) A globalização como estágio de perfeição do paradigma moderno. In Paoli, M.C. e Oliveira,F.(org) O sentido da democracia. Petrópolis, RJ. Vozes, 1999

NASSER, Ana Cristina Arantes(1996) Sair Para o Mundo Trabalho, Família e Lazer: relação e representação na vida dos excluídos, Tese de doutoramento, Depto. de Ciências Sociais, área de sociologia, FFLeCH da USP, 1996.

OLIVEIRA, Miguel Darcy de (1980). Conhecer para transformar. In Freire, Paulo.(org). Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980.p15-37

- PAIVA, Vanilda. (1989) Produção e Qualificação para o Trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. Rio de Janeiro, 1989. UFRJ/IEI
- PAIVA, Vanilda. (1993) O Novo Paradigma de desenvolvimento: Educação, Cidadania e Trabalho. In: Educação & Sociedade, Campinas, 1993, n.45
- POCHMANN, Marcio. (1998) As políticas de geração de emprego no Brasil: experiências internacionais recentes. In: Reforma do Estado e Políticas de Emprego no Brasil. Campinas, 1998. p. 109-124
- POCHMANN M. (1999) O trabalho sob fogo cruzado, São Paulo, Contexto.1999
- POCHMANN, M. (2001) A década dos Mitos, novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil. São Paulo. Contexto, 2001
- PRADO, Antônio.(1999) Reflexões sobre as possibilidades e rumos da ação sindical: o tempo em que o medo mudou de lado. In : Relações de Trabalho e Sindicalismo: Novos Desafios 7. São Paulo, CUT, 1999. p.12-20
- RIFKIN, Jeremy (1995) - O fim dos empregos. São Paulo. Makron Books, 1995.
- SADER, Eder (1988) Quando novos personagens entram em cena, Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1988
- SALM, Cláudio.(1980) Escola e Trabalho. São Paulo, 1980, Brasiliense.
- SANTOS, Boaventura. (1999) Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: Paoli, M.C. e Oliveira, Francisco (orgs) Os sentidos da Democracia, Petrópolis, RJ, Vozes, 1999
- SHIROMA, Eneida Oto (1997) e CAMPOS, Roselane Fátima. "Qualificação, Reestruturação Produtiva e Formação Profissional no Brasil: contribuições da Sociologia do Trabalho e da Educação". Relatório de Pesquisa, CNPq/ FINEP/ FAPESP, 1997.
- SHIROMA, Eneida Oto (1998) e CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e Reestruturação Produtiva: um balanço das pesquisas em educação. Educação & Sociedade, Campinas (SP), v.61, p.13-35, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu. (1991) Trabalho, Educação e Prática Social. Porto Alegre, Artes Médicas. .1991
- SOCHACZEWSKI, Suzanna et alli,(1996) As Representações e o Possível In: José de Souza Martins (org.) Henry Lefebvre e o Retorno à dialética, Ed. Hucitec, 1996, pp. 87-97.

SOCHACZEWSKI, Suzanna(1998) A produção da Vida. Estudo do papel e lugar da trabalho na vida contemporânea, Tese de doutoramento, Programa de pós-graduação em Sociologia da F.F.L.C.H. da USP., 1998

TELLES, V.S. (1994) Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In Dagnino, E.(org) Política e sociedade no Brasil. São Paulo, Brasiliense,1994

TELLES, V.S. - A “nova questão social” brasileira in Praga, estudos marxistas n.6 set. São Paulo. Hucitec. 1998

THIOLLENT, Michel (1981) Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária, Col. Teoria e História, Livraria e editora Polis Ltda, são paulo, 1981, 270 p.

VALLE, Rogerio. (1998) Reestruturação e educação profissional: o papel dos atores sociais. In Cadernos do Núcleo Temático. Trabalho e Formação Profissional. Escola Sindical São Paulo.1998

Outros Documentos

MINISTÉRIO DO TRABALHO. (1996) Secretaria Executiva. Subsecretarias de Planejamento e Orçamento. Plano de Ação – um compromisso com a mudança –1996-1998.

MINISTÉRIO DO TRABALHO.(1996) Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional –SEFOR. Formação de Formadores –concepção e desenvolvimento de sistema nacional. Termo de Referencia. Versão Preliminar para discussão. Brasília,

MINISTÉRIO DO TRABALHO. (1995) PACTI, PBQP Questões Críticas da Educação Brasileira – Consolidação de Propostas e Subsídios para Ações nas áreas da Tecnologia e da Qualidade. Brasília,1995

ESCOLA SINDICAL SAO PAULO (2001) Sindicalismo CUT – 20 anos. Cadernos de Formação. São Paulo, 2001-2002 .

CUT (2000) Debate e Reflexões, Projetos de desenvolvimento e a questão do emprego: possibilidades para o sindicalismo da CUT 8. Escola Sindical São Paulo, junho.

CNM-CUT Programa Integrar, Formação e Qualificação Profissional. A Experiência da Bahia, 1999.

CNM-CUT Programa Integrar, Formação e Qualificação para o trabalho, Junho de 1998.

CUT Política Nacional de Formação – História, princípios concepção e organização nacional, Agosto de 1999.

CUT Diretrizes Estratégicas da Política Nacional de Formação, 1999/2000.

CUT Seminário Internacional, Trabalho, Direitos Sociais e Formação Profissional, Nov. 1998.

CUT Relatório do Curso de Formação de Formadores em Formação Profissional – Módulo I, Rede Estadual de Formação da CUT, Julho de 1999

CNM-CUT Programa Integrar, Formação e requalificação para o trabalho: um ano de construção. São Paulo, 1997

CUT - 1º Conferência da Política Nacional de Formação, “a Educação do Trabalhador na Construção da Cidadania”. Outubro de 1999.

CUT - A Cut e os novos desafios da formação sindical e da educação, Núcleo Temático Escola Sindical São Paulo, no 3, fev. 2000

CNM-CUT Trabalho e Formação Profissional, Programa Integrar: um ponto de partida. In: Cadernos do núcleo Temático 2. São Paulo

CNM-CUT Programa Integrar- Caderno do Professor, trabalho e tecnologia, 1998.

CNM-CUT Programa Integrar- Caderno do Aluno, , trabalho e tecnologia, 1998.

CNM-CUT Programa Integrar, formação e qualificação para o trabalho- DIADEMA, São Paulo, 1997.

Anexos

Anexo 1

Roteiro de entrevista

1. Trajetória de vida e trabalho
2. Militância sindical
3. Programa Integrar Desempregado: seleção e expectativas
4. O que foi o PID de 1996 a 1999
5. A experiência como instrutor do PID nesse período
6. A turma mais significativa [história, memórias, composição, produção, participação, resultados]
7. O módulo *Trabalho e Tecnologia*, 120hs de formação. [descobertas importante do instrutor sobre o tema e sobre os alunos com relação ao mesmo tema]
8. A visita a fábrica : descrição.
9. A visita a fábrica : descobertas dos alunos sobre o trabalhador, a organização da produção e sobre os temas abordados por ele
10. A visita a fábrica : descobertas do instrutor e conhecimentos novos
11. Experiências de formação do estudante. Comparar resultados das diferentes turmas
12. Formação oferecida pelo PID em relação a outras propostas de formação
13. Sobre as contribuições dos instrutores aos alunos e ao PID
14. Sobre a formação para atuar no PID
15. Sobre o instrutor como formador no PID

Anexo 2

PROGRAMA INTEGRAR DESEMPREGADO

Este anexo traz a apresentação do Programa feito através da transcrição de alguns textos selecionados do Caderno do Professor que, junto com o kit para o aluno formava o material de apoio para professores e instrutores.

Consideramos interessante observar a orientação que é dada ao instrutor e professor - a forma, o conteúdo, a linguagem e as concepções - uma vez que ele interpreta o texto quando cria possibilidades para sua prática.

Anexamos também um perfil sócio-econômico dos alunos das duas primeiras turmas.

Por que Integrar?

As mudanças socioeconômicas vividas no Brasil e no mundo, neste final de século, caracterizam-se por dois aspectos contraditórios: de um lado, o enorme crescimento da produtividade e da incorporação de novas tecnologias à produção e organização; e, de outro, a eliminação de postos de trabalho, levando à crescente exclusão de um número cada vez maior de trabalhadores do mercado de trabalho.

O reordenamento da gestão da produção e organização exerceu impactos diretos sobre o mercado de trabalho e a vida dos trabalhadores, aumentando o desemprego, rebaixando os salários e precarizando as relações de trabalho.

Além disso, a políticas de formação profissional não têm sido capazes de suprir as demandas exigidas por esse mesmo mercado, especialmente os cursos que vêm sendo implantados nos marcos das políticas emergenciais que se caracterizam pela extrema fragmentação, curta duração e treinamento instrumental voltado para o aprendizado de operação de tarefas, no contorno do equipamento.. E, para os trabalhadores que buscam o emprego, é exigida a comprovação de que tenham concluído o 1º grau escolar.

Entre o final de 1995 e o início de 1996, sondagem feita junto a grupos de trabalhadores desempregados nos locais da cidade de São Paulo, onde costumeiramente se reúnem (praças limítrofes da área central da cidade com a

periferia, estações ferroviárias, suburbanas e terminais periféricos de ônibus), evidenciou a falta de perspectiva, a diminuição da auto-estima e, em alguns casos, até o desespero desses trabalhadores.

Frente a essa realidade, a Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT propôs desenvolver uma experiência de educação profissional, no sentido de implementar as resoluções de seu 5º Congresso Nacional, relativas à ampliação do debate e da formulação de uma política para a formação profissional.

Foi então elaborado o Programa Integrar, cuja finalidade é desenvolver uma experiência metodológica de formação de trabalhadores desempregados ou em risco de perder o emprego que contribua para a criação de novos parâmetros de políticas públicas de formação para o trabalho.

Em outubro de 1996, o Programa Integrar foi implantado no Estado de São Paulo, começando com 12 núcleos. (Caderno do Professor, 1998: 9)

1.2.O Papel do Programa Integrar

O Programa Integrar – que integra a formação para o trabalho com a certificação em nível de Ensino Fundamental e com a geração de alternativas de Emprego e Renda – tem como papel:

- Desenvolver uma experiência de formação para o trabalho, tendo como base uma concepção de educação que forme um cidadão criativo, crítico, autônomo e com capacidade de ação social;
- Contribuir na criação de experiências alternativas de Emprego e Renda, numa perspectiva solidária de desenvolvimento sustentável, e subsidiar o Movimento Sindical para uma ação junto a estas experiências;
- Subsidiar o Movimento Sindical na construção de políticas públicas de geração de Emprego e Renda e de formação para o trabalho.

1.3. Objetivos do Programa Integrar

Geral

Desenvolver uma experiência de formação profissional que contribua para a criação de alternativas de políticas públicas de formação para o trabalho, geração de emprego e renda e de combate ao desemprego e à exclusão social.

Específicas:

- Assegurar a adultos trabalhadores, excluídos do sistema formal de educação, oportunidade apropriada de desenvolvimento pessoal e profissional, conjugando formação para o emprego com certificação em nível de Ensino Fundamental e com geração de alternativas de trabalho e renda;
- Construir propostas e alternativas de formação para o trabalho que superem a prática de cursos isolados e a formação compartimentada e limitada pelo contorno do equipamento;
- Contribuir para a formação da cidadania, capacitando os desempregados para o exercício de seus direitos;

Formar e organizar os desempregados para desenvolver projetos de geração de trabalho e renda numa perspectiva solidária de desenvolvimento sustentável.

(Programa Integrar. Caderno do professor, 1997:10)

1.4. A Concepção metodológica do Programa Integrar

O programa Integrar propõe-se a articular a formação para o trabalho com a formação geral (com certificação equivalente ao Ensino Fundamental) e com a geração de alternativas de emprego e renda e a desenvolver uma experiência de formação para o trabalho, tendo como base uma concepção de educação que contribua na formação de um cidadão criativo, crítico, solidário e com capacidade de intervenção dos processos sociais.

A pessoa é concebida com um ser que se autoconstrói nas relações que estabelece consigo, com a natureza e com seus semelhantes, nas condições concretas do momento histórico vivido.

Nesta proposta, o aluno trabalhador é considerado um sujeito que traz experiências de vida e conhecimentos acumulados; um sujeito, fazedor da História, que intervém na realidade e que se constrói nas ações coletivas; enfim, um sujeito cujas dimensões cognitivas, físicas, emocionais, econômicas, políticas, sociais, culturais, éticas, estéticas e espirituais interagem no processo de construção do conhecimento.

O conhecimento é concebido como fruto de um processo construtivo, no qual não está dado *a priori* e nem resulta do mero acúmulo de informações. Para aprender, o sujeito coloca em jogo suas hipóteses sobre a realidade e interage com o real e com os outros, para, assim, reconstruir seu saber e avançar na compreensão da realidade. Desta maneira, realiza-se um processo dialético de elaboração e reelaboração do conhecimento.

A educação é concebida como processo internalizado pelo sujeito. Um processo que se constitui na relação direta com uma dinâmica em que grupos e classes sociais agem e interagem em torno de interesses contraditórios.

Por tudo isso, o educador não oferece “modelos” aos alunos trabalhadores nem define sua atuação no limite restrito do suporte psicológico. Partindo das experiências de vida e dos conhecimentos trazidos pelos trabalhadores, ele se coloca como dinamizador de processos que possam modificar o conhecimento do aluno e o seu, assim como ampliar a capacidade de intervir na sociedade em que vive.

O Programa tem uma estrutura curricular integrada, de tal modo que o resgate do saber do aluno trabalhador está situado no cenário do mundo do trabalho, das transformações que esse mundo vem sofrendo e das experiências de vida e de escolaridade desse aluno. Portanto, a prática pedagógica se relaciona com o mundo do aluno trabalhador.

Essa estrutura curricular, que tem como centro a Reestruturação Produtiva, articula as chamadas áreas técnicas com as de saber geral. A escolha das áreas técnicas está relacionada à realidade do trabalhador e às necessidades do mercado, na perspectiva de formação de um sujeito dotado de novas habilidades, capaz de responder às exigências de

polivalência, criatividade e tomada de decisões. Neste sentido, a abordagem das áreas técnicas está calçada na compreensão dos saberes nelas contidos e não no treinamento voltado apenas para o contorno do equipamento.

A inclusão das áreas do saber geral na estrutura curricular é resultado de uma concepção de educação que rejeita as limitações das práticas de formação profissional tradicional. Objetiva a formação de um profissional que se apropria da cultura e do conhecimento e que compreende a técnica, a ciência e a cultura como partes de uma única realidade, criada pela capacidade do homem pensar e atuar sobre o mundo. Assim, os conteúdos do currículo de ensino formal são trabalhados à medida que vão emergindo de um processo de reflexão e aprofundamento que combina os conceitos e os conteúdos dos cursos com a experiência vivida pelo trabalhador no processo produtivo.

A articulação da Reestruturação Produtiva (*core-curriculum*) com o saber do aluno e com as diferentes áreas do conhecimento é intermediada pela Questão Desencadeadora.

A questão desencadeadora possibilita, a partir da prática, teorizar sobre ela e voltar à mesma para transformá-la. Tem a função de ser o eixo dialético que permite a discussão e o aprofundamento propostos pelo *core-curriculum*, as áreas do conhecimento, resgatando o saber do aluno e possibilitando o desencadeamento de ações coletivas. [Programa Integrar. Caderno do professor, 1999:11]

2. Sobre o material de apoio aos educadores

O Programa Integrar está colocando à disposição dos educadores, além do *Caderno do Professor*, um caderno para os alunos e um Kit de textos para os professores.

Do *Caderno do Aluno* constam um conjunto de textos básicos correspondentes aos conteúdos de cada área de conhecimento, mas não estão acompanhados de exercícios ou propostas de atividades.

Como vocês verão nas propostas de aulas que apresentamos a seguir, os exercícios e as propostas de atividades estão apenas neste caderno, de modo que cada professor pode selecioná-las, ajustá-las, modificá-las em função de seu plano de trabalho e das necessidades e dificuldades de seus alunos.

Os textos contidos no Kit para os professores poderão servir de apoio para que os professores possam se aprofundar nos temas tratados nos textos para os alunos.

Ao longo da proposta dos módulos de Matemática, sugerimos alguns vídeos que poderão dar apoio aos debates realizados em aula.

Compreendemos que não há tempo suficiente para cada turma assistir a todos os vídeos. Vocês poderão selecioná-los e utilizá-los em aula ou colocá-los à disposição dos alunos.

3. As Ações do Programa Integrar

Cursos Regulares

Os Cursos Regulares são implementados a partir da ação de um professor e um instrutor em cada um dos núcleos. Estes profissionais têm a função de organizar a aprendizagem dos conhecimentos no âmbito de Ensino Fundamental e qualificação técnica. Desta forma, os Cursos Regulares articulam a formação para o trabalho com a formação geral (com certificação equivalente ao Ensino Fundamental).

Nas 700 horas dos Cursos Regulares são desenvolvidos conhecimentos de Áreas Técnicas (120 horas de Trabalho e Tecnologia, 180 horas de Matemática, 120 horas de Leitura e Interpretação de Desenho, 120 horas de Gestão e Planejamento e 160 horas de Informática) e de Áreas do Saber Geral (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Estrangeira e Artes – Áreas que compõem o Ensino Fundamental).

A certificação no âmbito do Ensino Fundamental é reconhecida pelo ministério da Educação e do Desporto (Secretaria de Educação Média e Tecnológica), expedida de acordo com a Lei 9.394, de 20/01/1996. Pela Portaria, o MEC reconhece a escolaridade equivalente ao Ensino Fundamental do

Programa Integrar e credencia as Escolas Técnicas Federais dos Estados a expedir os certificados de conclusão.

Sobre as ações coletivas

Nos módulos de Matemática entendemos que as Oficinas Pedagógicas articuladas com os Laboratórios Pedagógicos e os Cursos Regulares são espaços propícios para que se promovam discussões com os trabalhadores em torno das questões:

- a) formas de organização social;
- b) espaços de participação;
- c) alternativas de intervenção nas áreas de políticas públicas;
- d) elaboração de instrumentos para mapear instituições /entidades que influem na dinâmica das relações da cidade/região.

Os conteúdos propostos nesse caderno curricular favorecem a reflexão e o aprofundamento, contribuindo para as trocas e construção coletiva com os demais trabalhadores e segmentos sociais participantes das Oficinas Pedagógicas, possibilitando desdobramentos que permitem aos trabalhadores sua interação com o contexto sócio-cultural para atuar na realidade. O estudo de temas como relações de trabalho, trajetória do movimento operário, desemprego no passado e hoje, espaço reservado para o lazer, cultura no cotidiano do trabalhador ontem e hoje, alimentação, habitação, saúde dos trabalhadores, organização e movimento de reivindicação dos trabalhadores, mapa da pobreza, com levantamento de indicadores de qualidade de vida (escolas, saneamento básico, serviços de saúde, rede de esgotos, comunicação, transporte, mortalidade infantil), desigualdades inter-regionais e migrações internas, desigualdades cidade-campo e empobrecimento generalizado, significado do neoliberalismo e seus efeitos sobre o emprego e o modo de vida, intervenção em políticas públicas podem resultar numa ação efetiva dos trabalhadores na busca da construção da cidadania.

Muitas das atividades propostas pelas áreas do conhecimento podem ser desenvolvidas nos Laboratórios Pedagógicos, tais como resolução de dúvidas, assistência e discussão de vídeos, audiência e debate de músicas, palestras, fóruns, trabalhos de campo, experiências de ciências, visitas a museus, bibliotecas, estação de tratamento da água e outros espaços da cidade, cujo conhecimento é fundamental para a ação política dos trabalhadores. Enfim, os laboratórios pedagógicos podem ser um momento privilegiado de aprofundamento de questões que tenham sido levantadas em sala de aula, seja pelas propostas apresentadas pelas áreas, seja pelo interesse dos alunos. (Programa Integrar. Matemática. Caderno do professor, 1999: 12-13)

Sobre as Oficinas Pedagógicas

Como vocês já sabem, o PROGRAMA INTEGRAR, através das áreas curriculares, articula conteúdos em torno de questões desencadeadoras, que têm como foco a realidade vivida pelos alunos, tanto no espaço do trabalho (e do não trabalho) como no espaço da cidade. Assim, para cada área curricular, corresponde uma situação desencadeadora:

Módulos	Situação desencadeadora
Trabalho e Tecnologia	Trabalho e relações sociais
Matemática	Os sujeitos se constroem e transformam a natureza
Informática	Tecnologia e Cultura
Leitura e Interpretação de Desenho	A cidade como espaço de intervenção do cidadão
Gestão e Planejamento	Ação coletiva na sociedade

Em torno desses módulos e temas não se busca integrar apenas o conteúdo. O grande desafio é, a partir do trabalho realizado no curso regular, ir além dele, incentivando e criando condições para que os alunos

do INTEGRAR, com outras pessoas do local em que vivem, posam pensar e produzir alternativas de ação que tenham como foco o enfrentamento de problemas existentes cujo destaque, neste momento, por sua gravidade e abrangência, é o desemprego.

Como professores e instrutores deste programa, cada um de vocês têm enfrentado esse desafio cotidianamente. No entanto, no campo da educação e no campo dos movimentos sindical e social, esse desafio de combinar a ação educativa/pedagógica com a ação coletiva ainda é muito novo. Ou seja, não tem sido prática corrente dos profissionais da educação contribuir para o fomento de ações coletivas a partir do lugar profissional que ocupam e nem vice-versa.

Se o Programa Integrar for capaz de enfrentar esse desafio de forma coletiva, o discurso da cidadania poderá ganhar concretude, fazendo com que a própria qualificação profissional ganhe um novo sentido, ou seja, o de formar trabalhadores capazes do exercício pleno da cidadania.

Portanto, assim como tem se trabalhado para aperfeiçoar/aprimorar a estrutura curricular e a forma de trabalhar os conteúdos nos módulos, é importante e necessário implantar também essa metodologia de trabalho para as oficinas pedagógicas.

Oficina Pedagógica: um lugar de produção da cidade

Certamente, pensar as oficinas pedagógicas implica que pessoas se encontrarão neste espaço para expor, produzir e potencializar suas ações em torno dos mais diferentes temas, dentre eles o do trabalho/emprego/desemprego; o da região (loca/global; micro/macro); o do campo e cidade; o da organização dos trabalhadores; o das políticas públicas. Em torno desses e de outros temas, evidenciarão diferentes interesses e necessidades, encontros e desencontros.

Professores e instrutores não são apenas professores e técnicos. Também seus papéis tornam-se mais complexos, pois cada ação desencadeada pode fazer surgir uma outra, carregada de novos sentidos e exigências. Mais do

que nunca, está colocado o desafio de enfrentar o novo, o desconhecido e, quem sabe, nela a presença de novas saídas para uma sociedade mais democrática e solidária.

A Oficina Pedagógica pode ser uma situação em que, também, a cidade será pensada e produzida pelos sujeitos, porque é um lugar do encontro dos iguais e dos diferentes, dos divergentes, dos opostos; lugar da criação de novas possibilidades de ver, viver, estar e interferir no bairro, na cidade, no estado, no país.

O que são e o que fazem professores e instrutores nas oficinas pedagógicas

Professores e instrutores conjuntamente com dirigentes sindicais, assistentes de formação, responsáveis locais, supervisores, alunos etc. responsabilizam-se pela organização e condução das Oficinas Pedagógicas. Cabe aos professores e instrutores combinar dois momentos e duas atribuições que se complementam:

- a) um momento vinculado ao curso regular, ao fazer pedagógico, um fazer específico do professor e do instrutor, no qual conteúdos e metodologias propostos nos módulos sejam trabalhados como elementos incentivadores para a reflexão de temas e possibilidades de ação nas Oficinas Pedagógicas; e b)
- b) um momento, na Oficina Pedagógica, em que professor e instrutor, juntamente com outros atores (dirigentes sindicais, assistentes de formação, responsável local, supervisores, alunos, etc.):- não dominam os diferentes conteúdos das discussões, mas são capazes de identificá-los e de sugerir aos grupos a sua busca;- responsabilizam-se pela condução dos grupos, sendo capazes de perceber e indicar possíveis lacunas, avanços e necessidades de tal forma que as ações ganhem outra qualidade;- são peças chave para a realização de diagnósticos e indicação de possíveis caminhos, à

medida que percebem lacunas, possibilidades e avanços; bem como indicam articulações entre grupos.

As Ações Coletivas, como as Oficinas e Laboratórios Pedagógicos, são espaços privilegiados de articulação entre educação e trabalho. A partir das necessidades apontados pelos alunos, dos estudos realizados e das discussões suscitadas em sala de aula, é no espaço das Oficinas Pedagógicas que os alunos, a comunidade e instituições discutem alternativas coletivas de geração de emprego e renda e políticas de desenvolvimento humano sustentável.

Para garantir o desenvolvimento da estrutura curricular integrada, dois profissionais assumem a docência de cada sala de aula: um com formação universitária, licenciatura plena e experiência no magistério; e outro oriundo do ramo metalúrgico, com experiência em reestruturação produtiva e “chão de fábrica”. A troca desses saberes representa e ajuda a concretizar a relação educação/trabalho. A viabilidade do trabalho conjunto se dá através de uma carga horária garantida para estudo e planejamento, além do acompanhamento pedagógico [Programa Integrar. Leitura e Interpretação de desenho. Caderno do professor, 1999:12-14]

O perfil socioeconômico dos alunos

Uma outra pesquisa realizada por orientação da CNM/CUT buscou identificar o perfil do metalúrgico desempregado em suas condições sociais, econômicas e culturais, levantando suas expectativas e necessidades. Os dados coletados entre os trabalhadores do estado de São Paulo que participam do Programa Integrar mostram que a maioria tem entre 31 e 40 anos, é do sexo masculino, de cor parda ou morena, casado, nascido ou criado na zona urbana, com escolaridade de primeiro grau incompleto.

A escolaridade é na maioria dos casos truncada, intermitente, com complementação de cursos supletivos e basicamente foi interrompida pela necessidade de inserção no mercado de trabalho na faixa etária que varia entre os 13 e 18 anos. As principais razões indicadas pelos trabalhadores por terem abandonado a escola são a falta de condições econômicas (80%) e falta de vontade ou interesse (19,2%).

Quase metade dos trabalhadores (48%) já participou de cursos de formação profissional – a maior parte desses situa-se na faixa etária mais elevada. Predominam os cursos profissionalizantes na área de metalurgia (mecânica, soldador, torneiro mecânico, desenho técnico) e prestação de serviços (pedreiro, eletricista, encanador, corte e costura, culinária).

Entre os inscritos no Programa, 11,5% estavam empregados e 88,5% sem emprego. Todos os homens da faixa etária superior a 40 anos e as mulheres entre 21 e 30 anos encontravam-se desempregados.

Com uma média de 16 anos de trabalho, a maioria dos alunos teve algum tipo de experiência na indústria metalúrgica (61%), sendo geralmente intermitente e bastante fracionada. Dos 19% que tiveram apenas experiências profissionais em indústrias metalúrgicas, alguns chegaram a níveis de especialização como torneiro mecânico, soldador, controle de qualidade, fundição etc.

A situação de desemprego foi semelhante nas várias regiões pesquisadas. O tempo de desemprego varia entre 10 meses e 2 anos e os trabalhadores inseridos nas faixas etárias mais elevadas são os que maior tempo estão nesta condição. Os homens com mais de 40 anos são os que estão mais tempo desempregados e são também em maior número metalúrgicos.

Mais da metade foi despedida de seu último emprego, 17% são oriundos de empresas que faliram e 29% pediram suas contas. As principais causas das demissões são atribuídas à queda da produção, das vendas e necessidade de redução de pessoal. Eles vivem basicamente de subempregos ou fazendo bicos para seu sustento (67%), recebendo ajuda da família (33%) e usando suas reservas: poupança (18,3%) e FGTS e acordos (15,6%).

Mais de 60% dos trabalhadores ao analisarem possíveis alternativas de trabalho preferem montar um negócio próprio, ser autônomo. Representa uma forma de independência, liberdade, aumento da renda. Os homens com mais de 40 anos de idade preferem a segurança de um a empresa e os que têm experiência no setor metalúrgico preferem voltar a uma indústria desse ramo, pois para eles significa status e salário adequado.

A maioria dos entrevistados na pesquisa tem consciência das mudanças conjunturais e das novas exigências do mercado de trabalho e uma porcentagem menor tem análises ingênuas sobre a questão do desemprego: “É preciso ter vontade de trabalhar que o emprego aparece” e “quem escolhe muito não arruma emprego”. Do total, 28,5% acreditam que a atuação dos sindicatos é um fator negativo, pois as reivindicações contribuem para o desemprego.

Núcleos do Programa Integrar Desempregado, junho 1998

Estado	Núcleos	Turmas
SP	23	46
RJ	13	26
RS	10	20
PA	4	8
SC	3	6
Total	53	106

Direito à cidadania

Entre os objetivos do Integrar está a conscientização do trabalhador desempregado de que ele pode e deve lutar pela sua reinserção social e profissional. Para isso, é indispensável compreender o mundo que o cerca, principalmente os efeitos da globalização, que alteram as relações de produção e comerciais além da implantação de novas tecnologias nas indústrias, que extingue velhas profissões e abre outros tipos de ocupação. Essa nova realidade

e o papel dos trabalhadores dentro desse quadro em constante mudança passa a ser percebido pelos alunos.

Ao certificar o trabalhador com o diploma de primeiro grau, o Integrar atende a uma das exigências das indústrias, em especial a metalúrgica, para reinserção no mercado. Na nova forma de organização do trabalho que está se instituindo, a escolaridade é fundamental, pois capacita os trabalhadores para superarem os desafios da produção no que se refere à agilidade de raciocínio, capacidade de abstração, pensamento lógico e organizado. O Integrar ainda capacita tecnicamente por meio de aulas como interpretação de gráficos e desenhos, informática, controle de medidas, etc.

Na certificação do primeiro grau, o Integrar procura resgatar e valorizar o saber acumulado pelo trabalhador, construído na sua experiência de vida, de trabalho e de lutas, no processo de ensino. Esse conhecimento é aproveitado no conteúdo curricular, no sistema de avaliação, com vistas à equivalência ao ensino formal. Ou seja, ensina o indivíduo a apropriar-se desse conhecimento previamente adquirido, e reverter isso em seu próprio benefício. Dessa forma, todos os alunos sentem-se parte integrante da construção do conhecimento, um pouco professores, capazes de transmitir essa experiência a outras pessoas. (Programa Integrar – Formação e qualificação para o trabalho. CNM/CUT, Junho de 1999 : 24)

ANEXO 3

Visita à fábrica: alguns relatórios de trabalhadores

Relatos dos trabalhadores - estudantes sobre a visita a fábrica

Visita a Wolkswaguem

24 de Março de 1999

Sonia

A nossa visita na WolksWaguem foi muito interessante fomos bem recebidos pelo “senhor Orestes”, que nos levou para um auditório onde, nos falou um pouco sobre a WolksWaguem do Brasil, e em seguida ele exibiu uma fita de vídeo, que mostrava tudo sobre equipamentos modernos, e produção e linha de montagem da Wolks.

Essa fabrica da Wolks que fomos visitar fica na Anchieta e é chamada de Complexo Anchieta. O senhor Orestes nos falou que a primeira fabrica da Wolks foi inaugurada em 2 de setembro de 1952, e que ficava no bairro do Ipiranga, ele nos falou também que a Wolks do Complexo Anchieta, hoje tem cerca de 24.000 mil funcionários, e que em 1979 ela teve aproximadamente 34.000 mil. Ficamos sabendo que a Wolks do Complexo Anchieta tem 64.000 mil alqueres, e que 70% da produção são de carros gol, e que existe um local chamado “Centro de peças”que produz 58.000 mil peças para abastecer a fábrica, e que em São Carlos a Wolks e a única, fábrica a produzir “caminhões e ônibus”.

Continuando a nossa visita ao Complexo Anchieta, fomos visitar as linhas de montagem onde podemos constatar a agilidade do robôs, na linha de montagem dos carros, em algumas linhas de montagem havia de 3 a 4 funcionários, hoje infelizmente tem de 1 a 2 robos, é impressionante o que o homem leva horas para fazer os robôs levam, minutos, os robôs são ágeis, por causa deles existem inúmeras pessoas desempregada.

Continuando nossa visita não deu para nós conhecermos a linha de montagem final, mas fomos a um setor de funilaria, que é abastecida por uma ponte rolante, essa ponte alimenta a linha com chapas para os robôs.

A nossa visita terminou com um almoço, depois nos despedimos do sr Orestes e viemos embora.

A nossa visita ao Complexo Anchieta foi interessante, vimos como se fabrica carros, os robôs trabalhando, foi uma visita muito produtiva.

Cidade Wolkswagem do Brasil

aluna : Olívia

Assim que chegamos na Wolks, seguimos direto para sala de Anfi-Teatro, para conhecer um pouco de sua história.

Quando a Wolks veio para o Brasil, ela ficava na rua do Manifesto no Ipiranga. Ela funcionava com apenas com 12 funcionários, isso entre guarda, diretores e montadores, e montando dois automóveis por dia o fusca. Sendo que quando começou a mão de obra não era qualificada.

Já nos anos 70, o Brasil começou a exportar seus veículos como Kombi, Brasília e Wolks, tudo isso através do porto de Santos.

Ficamos sabendo também que a Wolks está situada em 17 países, sendo que a do Brasil é a maior, fabricando 1.100 carros por dia, isso em Taubaté. Com 24 mil funcionários, e servindo 25 mil refeições, com 5 toneladas de carne, um ceasa de verduras, e 600 dúzia de ovos, e no café 11 mil litros de chá e café juntos.

Ficamos sabendo de outro fato que a Wolks é o cliente nº1 da Eletropaulo, pagando 2 milhões e quatrocentos mil reais de luz por mês. E hoje já exportando 2000 milhões de carros. Vimos também no interior da Wolks, um centro profissionalizante preparando vários jovens (moças e rapazes) para que fiquem qualificados para o mercado de trabalho; que hoje está difícil, por causa da globalização.

Outra coisa que vimos foi o AB9, o novo Gol, foi fabricado no que é mais avançado no mercado, e que ele é o ganha pão dos funcionários e que dá mais renda para Wolks.

Por último fomos andar pela fábrica, onde vimos soldar os robôs e as prensas, tudo programado por computador; Na porta da estamparia o carroceria é mergulhada em um líquido, para ser protegido da ferrugem, mas a pintura final é feita com revólver. Quem nos mostrou tudo isso, foi o Srº Orestes que está

trabalhando na wolks à 19 anos, e falou também que no dia que nos fomos visitar a wolks ela estava fazendo 46 anos.

Visita a Volkswagen

24 de Março de 1999

Maria Deusinha

A visita realizada dia 24 de Março a Volkswagen, foi algo novo pra mim e, só veio à acrescentar meus conhecimentos.

É para mim de grande importância participar de eventos como os passeios realizados pelo programa integrar, o qual só mim faz sentir orgulho de estudar no mesmo.

Neste final de século estamos, vivenciando diversas mudanças, socio-econômico e também nos setores industriais. E nós, como cidadãos trabalhadores que somos, devemos estar sempre atentos a essas mudanças, principalmente as que se relacionam ao nosso país. Bem como nos conscientizarmos de que é preciso que estejamos sempre renovando nossos conhecimentos, para nos adaptarmos melhor as novas tecnologias.

Porque quanto mais estivermos informados, maiores serão a chance de continuarmos no mercado de trabalho, onde teremos novas tecnologias um mercado de trabalho com mão-de-obra super qualificada.

Na visita a Volkswagen complexo Anchieta, podemos observar, através das explicações feitas pelo senhor Orestes, funcionário da empresa, as diversas mudanças realizadas nessa empresa desde a implantação de sua primeira fábrica de automóveis no Brasil, que foi inaugurada em 2 de Setembro de 1952 no Ipiranga São Paulo, com apenas 12 funcionários.

Já nos anos 70 ela tinha aproximadamente 34.000 mil funcionários. Porém fez apenas três grandes operações de exportação dos carros fabricados no Brasil. O principal deles foi o Passat para a Nigéria em 1979.

A partir dos anos 80 e principalmente 90, a Volkswagen iniciou a redução de seus funcionários, substituído-os por robôs e máquinas, onde hoje 1999 podemos observar que já não é tão necessário a mão-de-obra de uma grande

massa trabalhadora, como outrora fora. Embora ainda haja na Volkswagen Anchieta um grande numero de funcionários.

Haviam ali diversos robotes que foram implantados para substituir a mão-de-obra humana, com mais rapidez e perfeição. No entanto é preciso embora muito reduzido o trabalho do homem, para manusia-los e para fazer alguns serviços onde a máquina ainda não pode substitui-los.

A empresa se mostrou simpatica e disposta a nos mostrar através do senhor Oestes, o funcionamento de alguns setores da fabrica. O mesmo nos conduziu durante todo a visita nos deixando a “vontade” para conhecer a fabrica, sempre nos explicando seu funcionamento. Embora tenha sido uma visita restrita à apenas alguns setores.

Contudo muito importante para que podessimos ver de perto as mudanças que estão sendo feita no setor industrial no Brasil.

Sobre a Wokswagem

24 de Março de 1999

Karen

Minha visita foi interessante ao chegarmos o senhor Orestes do Departamento de relações públicas nos recebeu

Ele nos falou que a firma tinha começado há 46 anos atrás e o 1º carro foi o fusca e a Kombi e faziam 2 carros por dia

A WOKS de São Bernado é a 2º maior do mundo

Existe 38 fábricas Woks.

25 mil pessoas trabalham na de São Bernardo

Achei muito interessante a metalúrgica, ela é enorme, mas acho que ficou muitas seções a visitar e coisas que eu gostaria de ver e não pudemos

Vi a estamparia com robôs, hoje há muitos robôs no lugar do ser humano.

Anexo 4

Relato de experiência com os trabalhadores-estudantes

Começo de um caminhar

O processo de apropriação começa quando saímos da sala de aula e vamos ao principal rio da região leste, o Aricanduva e seus afluentes. Um rio que conhecemos de perto, mas que começava a ser examinado com outros olhos, algumas preocupações e muitas informações novas obtidas nas aulas, onde havíamos lido textos informativos sobre a água na natureza, estudado as consequências do excesso e escassez da água, transmissão – prevenção de doenças, importância dela na vida do homem. Onde fizemos uma representação plástica e refletimos sobre a letra da música “Planeta Terra”.

“Fizemos uma pesquisa nas margens do rio Aricanduva. Pudemos observar, que muito próximo ao rio existem casas e todo o esgoto é depositado nele. Dentro do rio, quase aterrado pela sujeira vimos também lixos jogados pelos próprios moradores.” - [Marta T Belluco, Maria Martins, Luiz Carlos Pinheiros, Lindalva Irinéia.]

“Conforme o depoimento de uma moradora do bairro, dona Eliane, que mora ali a mais de quatro anos, ela já passou por duas enchentes e perdeu tudo o que tinha em casa, sem contar que seu filho ficou hospitalizado no Emílio Ribas com leptospirose..(...). O pessoal que ali mora é de baixa renda e pouco estudo, como afirmou um dos moradores, o Sr. João. O governo não toma nenhuma providência para melhorar a situação, pois ali já não é mais um rio e sim um esgoto a céu aberto...” – [Olívia, Manoel, Sonia e Joana.]

Estes registro de campo, feito pelos alunos, revelam que o Aricanduva já não é mais um rio, é um lugar de ratos, insetos, lixo, um esgoto a céu aberto, que transborda na época das chuvas, provoca inundações, epidemias e atinge

mais gravemente os mais pobres. Descobrimos que as pessoas não vivem ali por opção mas por falta dela, numa cidade com uma política de habitação caótica. Como os moradores convivem com a doença, a sujeira, as perdas? Será por conformismo ? Será por desconhecimento?

Nesta visita, os aspectos geográficos como relevo, vegetação, meio de acesso, tipo de paisagem, deixaram de ser um enunciado para serem vivamente identificados e incorporados. Além das entrevistas com moradores, documentamos com fotografias e coletamos a água do rio para um trabalho de laboratório.

O material coletado pelos alunos foi trazido para a sala de aula, onde realizamos o trabalho de observação, pesquisa e registro dos resultados. A princípio, construímos um grande filtro com vela de filtro doméstico (barro), para que toda a água filtrada pelos grupos fosse refiltrada. Cada grupo providenciou os materiais necessários: garrafa de plástico cortada pela metade, algodão, cascalho, pedra grande, areia, carvão moído, etc.. Posteriormente, montaram um filtro, colocando na parte do bocal o algodão, uma camada de pedra, acima das pedras uma camada de carvão moído e por último a areia.

Toda a água poluída foi filtrada nos pequenos filtros construídos pelos grupos e depois depositada no filtro maior. Cada grupo pôde observar e registrar que a água, inicialmente turva e fétida, depois de filtrada se tornava quase cristalina e com odor diminuído.

A fase seguinte do trabalho foi a de testar o PH daquela água, agora “limpa”. Compramos um medidor de PH e ao processarmos o primeiro teste observamos que a água estava bastante alcalina, PH=13. Introduzimos, então, uma substância ácida para tentar equilibrar o PH. A participação na experiência concretiza os estudos sobre a acidez da água através dos textos explicativos e avaliação do PH.

Fizemos a testagem novamente e desta vez obtivemos um resultado do PH na faixa se 6.8 a 8.0, mostrando a água como um habitat adequado para peixes de aquário. Deixamos que ela ficasse durante dois dias oxigenando, para

finalmente colocarmos os peixinhos que, sobrevivendo, provariam a qualidade da água tratada pelos alunos.

Conhecer para transformar

A primeira grande surpresa dos alunos foi ver a água imunda transformada em cristalina. A segunda foi ver os peixinhos sobreviverem, já por uma semana, na água recuperada, despoluída, tratada. Mas a grande alegria mesmo veio do fato deles próprios terem feito aquela proeza. Com trabalho artesanal, recursos rudimentares, modificaram a água imprópria para vida, poluída pelos esgotos domésticos, pelas indústrias da região e pelas águas pluviais que arrastam sedimentos e lixos.

O conhecimento faz surgir a indignação e a crítica ao poder público. O processo pareceu tão simples, que alguns alunos começaram a pensar soluções, a imaginar “máquinas despoluidoras” em funcionamento. E a se perguntar, como Joana *“Se nós, com tão pouco recurso podemos fazer a água ficar cristalina, porque os poderosos não poderiam ?”*

As descobertas fazem pensar no fenômeno que estamos estudando e na aplicação dos conhecimentos, em benefício da sociedade. Além disso o trabalho estimula o aluno a pesquisar, analisar, buscar as causas e se possível propor soluções frente a qualquer acontecimento, no lugar de aceitá-lo ou de buscar o “culpado”.

A produção do conhecimento também requer a organização, análise e sistematização de dados que foi muito positivo, além de unir os alunos em torno de um objetivo comum.

Queríamos, com esse trabalho, despertar nas pessoas a consciência sobre os responsáveis pela poluição, ou seja, onde ela é originada. Pretendíamos que essas pessoas chegassem a um patamar de consciência e

organização no sentido de buscar, junto ao poder público local, alternativas para minimizar o problema.

“Devemos fazer a nossa parte que é parar de jogar lixo nos rios, córregos e nas ruas. Precisamos exigir mais daqueles que governam, para que seja feito um tratamento dos esgotos domésticos e industriais. Não podemos ficar parados, enquanto vemos os nossos rios morrerem. (...)... Não nos deixa dúvidas, que o melhor caminho para a despoluição de nossos rios é a conscientização, investimentos e vontade política.” – [Olívia, Manoel, Sonia e Joana].

O relatório dos alunos fala das obrigações de cada um e de exigências ainda sem tocar na questão dos direitos.

Não conseguimos marcar uma audiência com as autoridades da região para propor um debate na busca de uma saída que minimizasse a situação vivenciada por todos nós, moradores de São Mateus. O grupo de educandos, como um todo, concluiu que se houvesse um pouco mais de organização da população e vontade política do poder público e empresários, a situação seria outra. De onde “brota” a vontade política do poder público ?

“Em uma reportagem do SP-TV, no dia 07/07/99, onde a represa de Guarapiranga recebe o triste esgoto do bairro mais próximo, os moradores denunciavam as irregularidades que aconteciam na região.” – [Marta T. Belluco, Maria Martins, Luiz Carlos Pinheiros, Lindalva Irinéia.]

O que nos faz pensar a contribuição desse grupo de alunos quando trazem a reportagem sobre os moradores de Guarapiranga que conseguiram virar notícia de TV?