

MARCOS JOSÉ SANTANA

ANEXO AO PROCESSO Nº 189/2001 - CM

DEFESA DE DISSERTAÇÃO/MESTRADO: 07/04/2004

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENCANTOS E DESENCANTOS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL EM TEMPOS DE PRÁTICA
NEOLIBERAL E GLOBALIZAÇÃO

MARÍLIA
2004

MARCOS JOSÉ SANTANA

**ENCANTOS E DESENCANTOS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL EM TEMPOS DE PRÁTICA NEOLIBERAL E
GLOBALIZAÇÃO**

MARÍLIA

2004



MARCOS JOSÉ SANTANA

**ENCANTOS E DESENCANTOS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL EM TEMPOS DE PRÁTICA NEOLIBERAL E
GLOBALIZAÇÃO**

1410001594



Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Marília, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Neusa Maria Dal Ri



MARÍLIA

2004



MARCOS JOSÉ SANTANA

**ENCANTOS E DESENCANTOS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL EM TEMPOS DE PRÁTICA NEOLIBERAL E
GLOBALIZAÇÃO**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e orientadora

2º Examinador

3º Examinador

Marília, ____ de _____ de 2004.



DADOS CURRICULARES
MARCOS JOSÉ SANTANA

NASCIMENTO	08.11.1958 – CAJURÚ/SP
FILIAÇÃO	Eurico Zeferino Santana Aracy Martins Santana
1979/2003	Professor do SENAI – Centro de Educação Profissional de Londrina
1995/1998	Graduação em Ciências e Habilitação Plena em Matemática, no Centro de Estudos Superiores de Londrina – CESULON.
1999/2000	Pós-Graduação (lato sensu) em Avaliação Educacional, nível Especialização, na Universidade Estadual de Londrina – UEL.

Este documento é de propriedade da UNESP e não pode ser reproduzido sem a autorização da Diretoria de Registro e Arquivo. Para maiores informações, consulte o site: www.unesp.br

À Professora Neusa Maria Dal Ri

Que me orientou e guiou-me na busca do conhecimento e, por sua luta e seu espírito de perseverança, foi-me exemplo. Psicóloga, soube entender as minhas limitações e as minhas potencialidades. Professora ensinou-me a descobrir e a sentir-me valorizado.

AGRADECIMENTOS

Jamais conseguiria realizar um trabalho como este sem a contribuição de pessoas que, ao longo destes três últimos anos, me motivaram e ofereceram suas manifestações de apreço pelos resultados obtidos, bem como com seus pensamentos às vezes mais elaborados, ainda que, em algumas circunstâncias, contrários aos meus, me ajudaram e conduziram-me novamente para as deduções mais apropriadas durante o percurso do tempo do mestrado.

De uma maneira muito peculiar, quero agradecer à professora doutora Neusa Maria Dal Ri pela sua dedicação e paciência no desenvolver deste processo, acompanhando-me e persistindo comigo para que o objetivo fundamental da pesquisa que me propus realizar fosse alcançado.

Aos Doutores Cândido Giraldez Vieitez e Maria Rita Aprile, participantes da banca de qualificação, a princípio argumentando os resultados até ali obtidos e procurando localizar-me quanto aos rumos do trabalho, oferecendo contribuições significativas e solidariedade para o restante da caminhada.

Não poderia também deixar de agradecer à minha família, de maneira muito especial, pelos momentos em que, na intimidade do recôndito do lar, obtive forças mediante palavras consoladoras que me elevaram e me provocaram para o enfrentamento do desafio assaz difícil de superação das dificuldades encontradas.

À amiga Terezinha Lindino, que durante esse tempo também me acompanhou, ainda que distante, solidarizando-se comigo, concedendo-me o apoio necessário à consecução do projeto.

Os meus agradecimentos também à equipe de colegas, profissionais que atuam no SENAI – CEP de Londrina, os quais, dentro das possibilidades oferecidas pela instituição, me concederam possibilidades para alcançar minhas metas.

Enfim, se fossem enumerados todos os que compartilharam das minhas alegrias, conquistas e perplexidades, certamente muitas páginas seriam necessárias. O meu muito obrigado a essas pessoas que, ficando no anonimato, permanecem na minha memória como exemplos de companheirismo e merecem o meu mais profundo respeito e consideração.

O passado que vive ainda entre nós,
que precisamos conhecer,
ao qual devemos conta,
é um dos elementos do presente e
uma das premissas do futuro.

Antônio Gramsci
(1891-1937)



SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	10
LISTA DE TABELAS E FIGURAS	11
LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	12
INTRODUÇÃO	13
1PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO.....	21
1.1 Capitalismo e Detenção dos Meios de Produção pela Classe Dominante	24
1.2 Hegemonia e Educação Profissional	38
1.3 Reestruturação Produtiva e Precarização do Trabalho: Condicionantes para a Lucratividade e Aceleradores das Desigualdades Sociais	43
1.4 Reestruturação Administrativa sob as Perspectivas do Capital	45
1.5 Reestruturação Produtiva: Conseqüências para as Relações de Trabalho	48
1.6 Opções para Superação da Crise da Expansão Capitalista	56
1.7 Reestruturação Produtiva, Educação Profissional e Conformação de Subjetividade	65
2DIRETRIZES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....	74
2.1 Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional: influências determinantes sobre a configuração das políticas nacionais	74
2.2 Políticas Educacionais Adotadas na América Latina a Partir da Década de 1970 sob os Auspícios dos Organismos Multilaterais	82
2.2.1 Imagens invertidas reveladas nas reformas educacionais	89
3CONFIGURAÇÃO ATUAL DO ENSINO PROFISSIONAL	92
3.1 Conceito de Qualificação e Noção de Competências	99
4ENSINO PROFISSIONAL NO SENAI-PR.....	112
4.1 Educação Profissional no SENAI-PR: da Criação à Década de 1990	126
4.2 Conformação de Subjetividades e Educação Profissional	135
4.3 Mudanças Ocorridas na Educação Profissional	139
CONCLUSÕES.....	148
ANEXO 1 – QUADRO ANALÍTICO DA SÉRIE METÓDICA DE AJUSTADOR	158
ANEXO 2 – MECÂNICA DE MANUTENÇÃO INDUSTRIAL (1997)	159
REFERÊNCIAS	160

SANTANA, M. J. Encantos e desencantos da educação profissional em tempos de prática neoliberal e globalização. 2004. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

A presente dissertação refere-se à relação Educação-Trabalho, enfoca a introdução de novas tecnologias na produção industrial e as consequências sociais advindas por esse processo. A utilização de máquinas na produção industrial e a necessidade do domínio de conhecimentos científico-tecnológicos por parte dos trabalhadores mais qualificados, promoveram a implantação de uma escola que atendesse a demanda por profissionais especialistas na manutenção e operação das máquinas. A educação profissional adaptada para a produção em série, conformada para formação de trabalhadores que atuariam em postos de trabalho fixos, não se configurava como modelo de uma educação integradora. A expansão capitalista e o declínio gradual do método de Ford estabeleceriam parâmetros para a renovação da educação profissional baseada na certificação por competências profissionais. O estudo abrange a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras e as estratégias utilizadas para a expansão capitalista em nível mundial. Apresenta os tácitos propósitos das transformações que se assistem nas políticas educacionais brasileiras, progredindo paulatinamente para o ensino profissional e a assunção da educação sobre três pilares que compreende educação geral, preparação para prosseguimento de estudos e formação de competências em escolas, em instituições especializadas e no próprio trabalho. Envolve considerações a respeito da formação de subjetividades para o mundo do trabalho e da provável interposição de relações sociais estabelecidas no ambiente empresarial, nas relações sociais desenvolvidas no meio escolar e na educação profissional efetuada pelo SENAI do Estado do Paraná.

Palavras-chave: trabalho; educação profissional; reestruturação produtiva.

SANTANA, M. J. Enchant and disenchant of the professional education in times of neoliberal practice and globalization. 2004. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista.

ABSTRACT

To present dissertation refers to the relationship Education-work, focus the introduction of new technologies in the industrial production and the social consequences bring to an agreement for that process. The use of machines in the industrial production and the need of the domain of scientific-technological knowledge on the part of the most qualified workers they promoted the implant of a school that assisted the demand for specialist professionals in the maintenance and operation of the machines. The professional education adapted for the production in series, conformed for workers that they would act in put of fixed work, formation was not configured as model of an integrate education. The capitalist expansion and the gradual decline of the Ford method would establish parameters for the renewal of the education professional set in the certification for professional competences. The study embrace the influence of the international organisms in the Brazilian educational politics and the strategies used for the capitalist expansion in world level. It presents the tacit purposes of the transformations that they are attended in the Brazilian educational politics, progressing gradually for the professional teaching and the assumption of the education on three pillars that understands general education, preparation for pursuit of studies and formation of competences in schools, in specialized institutions and in the own work. It involves considerations regarding the formation of subjectivities for the world of the work and of the probable interference of social relationships established in the managerial atmosphere, in the social relationships developed in the school middle and in the professional education made by SENAI of the State of Paraná.

Word-key: work; professional education; productive restructuring.

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 - Empregados na siderurgia em 1.000 empregados50

Tabela 2 - Efetivo Próprio em Exercício na Siderurgia Brasileira - 1989/1998.....51

Tabela 3 - Produção de Aço Bruto e Produtividade - 1989/199852

Tabela 4 - Aumento da Produtividade (ton/homem-ano) 1992-199752

Tabela 5 - Lucro líquido por empresa siderúrgica no Brasil - 1993/9752

Tabela 6 - Faixa de remuneração média mensal no Brasil (em %)......54

Gráfico 1..... 140

Gráfico 2 141

Gráfico 3..... 142

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

a.C	Antes de Cristo
AID =	Agency for International Development (Agência para o Desenvolvimento Internacional)
CCQ =	Círculo de Controle de Qualidade
CEP =	Centro de Educação Profissional
CINTERFOR =	Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional
CNI =	Confederação Nacional da Indústria
CQT =	Controle de Qualidade Total
FAT =	Fundo de Amparo ao Trabalhador
LDB =	Lei de Diretrizes e Bases
OIT =	Organização Internacional do Trabalho
SEFOR =	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SENAI =	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAI/BA =	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Departamento Regional da Bahia
SENAI/DN =	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Departamento Nacional
SENAI/MG =	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Departamento Regional de Minas Gerais
SENAI/PR =	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Departamento Regional do Paraná
SMO =	Série Metódica Ocupacional
UNESCO =	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura)
USAID	Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos

INTRODUÇÃO

Os encantos promovidos pelo discurso neoliberalizante¹ sobre a educação em geral, e sobre a educação profissional em particular, revestem-se de um otimismo fortemente constituído pela ideologia que propaga a mundialização econômica como promotora da felicidade da sociedade pela possibilidade de sua participação cidadã mais abrangente. Por essa visão, a tarefa cabível aos trabalhadores e à escola constitui-se na necessidade de uma formação para a produtividade e qualidade, contemplada por indivíduos com perfis adequados para ocupação de funções empresariais que demandam maior comprometimento, maior determinação por objetivos, autodesenvolvimento constante e personalidade para enfrentamento dos processos desafiadores de competitividade e qualidade, características essas que demandam habilidades e subjetividades para garantir empregabilidade.

Por outro lado, pelos desencantos da educação profissionalizante em tempos de mundialização, a educação profissional manifesta uma perspectiva bem menos otimista. O trabalho formal encontra-se em um processo decadente, com a assunção de atividades precárias, que tornam as relações de trabalho cada vez mais complexas e desestruturadas, elevando o número de desempregados e de empregados temporários, sem nenhuma garantia de direitos e com poder para

¹ A expressão neoliberalismo está sendo usada para designar uma orientação política voltada para a ênfase do mercado em contraposição ao Estado. Possui diversas particularidades nacionais, indo do tipo puro ao híbrido (de cariz social-democrata), adequadas à correlação de forças políticas onde se manifestou. Neoliberalismo, em sentido amplo, é a retomada dos valores e ideais do liberalismo político e econômico que nasceu do pensamento iluminista e dos avanços da economia decorrentes da revolução industrial do final do século XVIII, com a adequação necessária à realidade política, social e econômica de cada nação em que se manifesta. Em sentido mais estrito designa, nas democracias capitalistas contemporâneas, as posições pragmáticas e ideologicamente pouco definidas dos defensores da política do "estado mínimo", que deve interferir o menos possível na liberdade individual e nas atividades econômicas da iniciativa privada e, ao mesmo tempo, manter, ampliar e tornar mais racional e eficiente o estado de bem-estar social.

negociação restrita, em função do enfraquecimento dos sindicatos e rarefação dos movimentos reivindicatórios. Essa perspectiva também toma forma na realidade da educação profissional como formadora da força de trabalho demandada pelo setor produtivo.

Nesse contexto, as condições e possibilidades da educação profissional têm promovido discussões quanto à situação desta modalidade de ensino, com abordagens que abrangem a relação do avanço tecnológico e seu desenvolvimento, substituição do conceito de qualificação pelo de competências e influências promovidas pela adoção de formas de gestão que correspondem à aplicação de novos parâmetros para o ensino profissional.

Apresenta-se, diante da realidade desafiadora das perspectivas do capitalismo, sob a aplicação de práticas neoliberalizantes, crescente procura por profissionalização, tanto por parte dos trabalhadores já envolvidos na malha produtiva quanto por pretendentes a atuar no interior das fábricas em ocupações que demandam uma formação qualificada mais abrangente.

Pádua (1997) afirma que voltada para a solução de problemas, a pesquisa visa à compreensão da realidade. Através da elaboração de conhecimentos se faz a inquirição desta realidade para alcançar a solução do problema verificado. Compreendendo a pesquisa como atividade intelectual, a autora estabelece a sua relação com o contexto histórico-sociológico, estando ligada a um conjunto de valores e de ideologias no qual o próprio pesquisador se encontra inserido.

Richardson (1989), por sua vez, afirma que o método científico é comparado a um telescópio. Um mesmo objeto observado por lentes diversas, diferentes aberturas e distâncias podem resultar abordagens distintas. Desta forma,



a análise do tema educação profissional possibilita novas alternativas, onde outros pesquisadores, pela impossibilidade de acesso às câmaras peculiares da formação de profissionais, não puderam penetrar.

O interesse em pesquisar esse assunto deu-se por vários motivos, incluindo a familiaridade com o contexto escolar da educação profissional, na atuação como docente de mecânica, experiência rica em situações que propiciaram a formulação de vários questionamentos em relação aos encaminhamentos pedagógicos e aos processos de reformulação dos quadros curriculares. Vivência em ambiente empresarial, atuando com consultorias técnicas e com cursos de qualificação foi também uma determinante que contribuiu para verificação dos processos de trabalho e das relações sociais desenvolvidas no meio empresarial, proporcionando condições favoráveis à investigação da profissionalização dos trabalhadores e sua relação com acontecimentos sociais relevantes na atualidade.

Complementando os critérios para a escolha do objeto de pesquisa de mestrado, contribuíram ainda a formação acadêmica na área de educação e especialização em avaliação educacional, gerando a formulação da monografia *O Sentido da Educação Profissional: Suas Transformações e Tendências*, no ano 2000, onde se relacionou a composição técnica do trabalho (evolução tecnológica) e as transformações em curso no mundo do trabalho às políticas adotadas na educação profissional.

Os contextos abrangentes das tentativas do capital para superar a crise prolongada perpassam as limitações das fronteiras dos países considerados

centrais, lançando reflexos nas políticas adotadas por países periféricos e semiperiféricos².

A presente pesquisa procurará responder principalmente ao questionamento sobre as influências das diretrizes provenientes dos organismos internacionais nas políticas adotadas na educação profissional, no sentido lato, e do SENAI – Departamento Regional do Paraná, no sentido stritu.

A contradição existente entre o otimismo ideológico que propaga a idéia da mundialização do capital e do livre mercado como condutos para o desenvolvimento da sociedade do conhecimento e da felicidade das nações, apresentados como única opção viável às sociedades atingidas pela crise do capitalismo, e a concepção da mundialização como promotora do aumento “das inúmeras formas de violência, exclusão e barbárie” (FRIGOTTO, 1995, p. 15), evidencia a necessidade do estudo dos efeitos da mundialização sobre as sociedades atingidas por esse processo. Contribui, também, para a constatação da urgência de um estudo aprofundado dos fenômenos contemporâneos por parte das ciências sociais, apontando para a relevância do tema educação profissional como um dos componentes desse processo.

Pela sua condição e sua história e pelo fato de que tem havido modificações sensíveis nos vetores que delinearam o ensino profissional até 1997, o

² Wallerstein (1974) desenvolve o raciocínio segundo o qual o sistema mundial da Idade Média tomou a forma de uma economia-mundo capitalista que teve início na Europa no século XVI, envolvendo a transformação de um modo de produção redistributivo ou tributário particular, o da Europa feudal, num sistema econômico qualitativamente diferente. A partir daí a economia-mundo: a) expandiu-se por todo o globo; b) manifestou um modelo cíclico de expansão e contração; c) passou por processo de transformação secular, incluindo o progresso tecnológico, a industrialização, a proletarianização e a emergência de uma resistência política estruturada ao próprio sistema – uma transformação que ainda hoje continua.

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) – departamento regional do Paraná oferece riquíssimos elementos para o estudo em questão.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) é uma instituição de ensino profissionalizante, não estatal, regida pelo sistema Confederação Nacional da Indústria (CNI), em nível nacional e, no Estado do Paraná, pela Federação das Indústrias do Estado do Paraná (FIEP). Atualmente, em nível nacional desenvolve 1800 cursos e programas, possui 311 unidades móveis, 46 centros nacionais de tecnologia, 730 unidades operacionais, 419 unidades fixas e 58 centros modelo de educação profissional, atendendo a uma população de aproximadamente dois milhões de alunos matriculados anualmente nas várias modalidades de formação profissional³.

No Estado do Paraná, o SENAI é composto por três centros de tecnologia, seis Unidades de Educação e Tecnologia (UETs), quinze núcleos de assessoria às empresas e ações móveis desenvolvidas no Estado por duas unidades móveis. A unidade móvel Theodor Franz Dvorak desenvolve programas de treinamento e ensaios padronizados para indústria de celulose, papel e embalagens e laboratório móvel, atuando com cursos em instrumentação básica para controle de processo, instrumentação para controle de caldeira, transmissor de densidade, estratégia de implantação das normas ISO 9000⁴, ferramentas da ISO 9000 para melhoria da qualidade, acompanhamento da evolução de fornecedores, técnicas

³ Dados obtidos do departamento nacional do SENAI em: SENAI-DN. Ofertas em educação profissional. Disponível em: <<http://www.dn.senai.br>>. Acesso em: 03 nov. 2003.

⁴ ISO 9000 compreende uma série de normas editadas pela International Organization for Standardization. O objetivo da aplicação destas normas é estabelecer condições mínimas para o gerenciamento de um sistema da qualidade assegurada, capaz de garantir e atender às exigências dos clientes em termos de sistemas de planejamento, administração e controle, além de garantir a entrega do produto originalmente especificado.

para liderança de reunião em gestão, gestão de negócios e pessoas, gestão estratégica, estudo de métodos e tempos, multiplicidade de tarefas, supervisão operacional da produtividade, instrumentação básica para controle de processo, instrumentação para controle de caldeira e transmissor de densidade⁵.

A modalidade de aprendizagem industrial, oferecida aos alunos que se situam na faixa etária compreendida entre 14 e 18 anos, desenvolvida nas escolas fixas, inclui as áreas de mecânica automotiva leve, mecânica geral, eletro técnica industrial, mecânica industrial, eletroeletrônica de manutenção, eletroeletrônica de manutenção industrial, mecânica automotiva pesada, mecânica de manutenção industrial, eletrônica industrial e marcenaria⁶.

Cursos técnicos são desenvolvidos pelo SENAI-PR nas áreas: automobilística, celulose e papel, confecção industrial, edificações, eletromecânica, eletromecânica de manutenção, eletrônica, eletro técnica, estilismo e confecção industrial, gás natural, gestão de processos industriais, gestão de processos industriais da madeira e mobiliário, gestão de processos industriais da produção mecânica, gestão e produção de alimentos, informática, instrumentação industrial, meio-ambiente, mecânica, mecânica e inspeção veicular, mecânica industrial, mecatrônica, saneamento, segurança do trabalho, turismo e hospitalidade.

Além das modalidades de aprendizagem industrial e cursos técnicos, o SENAI desenvolve cursos de qualificação profissional em diversas áreas, tanto no interior da indústria como nas instalações das escolas.

⁵ Esses dados foram pesquisados no departamento regional do SENAI em: SENAI-PR. Cursos técnicos. Disponível em: <<http://www.pr.senai.br>>. Acesso em: 03 nov. 2003.

⁶ Dados fornecidos pelo departamento nacional do SENAI em: SENAI-DN. Ofertas em educação profissional. Disponível em: <<http://www.dn.senai.br/oferta>>. Acesso em: 05 nov. 2003.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, serão utilizados procedimentos de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental que estabelecem as políticas da instituição de formação profissional.

Proporcionando aprofundamento na temática, a pesquisa bibliográfica considerará literatura produzida por autores que têm se esmerado no estudo de assuntos abrangentes como políticas educacionais, educação e trabalho e mundialização do capital.

A pesquisa documental incluirá dados provenientes dos organismos internacionais e que podem estar associados às atuais políticas para o ensino profissional, trazendo conseqüências no campo social do país e do mundo. Contemplará, ainda, análise de literaturas da CNI, FIEP, SENAI, e posteriores comparações das alterações efetuadas na estrutura da atual configuração da educação profissional com as sugestões efetuadas por esses organismos. Os novos parâmetros para o credenciamento das instituições, exigidos pelo MEC, também serão estudados e possibilitarão identificação das tendências para o setor.

O trabalho possui quatro capítulos. O primeiro procurará analisar os reflexos do processo de reestruturação produtiva na formação para o mundo do trabalho, estabelecendo vínculos entre as políticas adotadas para a educação profissional no Brasil e no mundo com as reestruturações requeridas pela expansão capitalista para a manutenção do modelo hegemônico do capital.

O capítulo dois traz as diretrizes dos organismos internacionais e a aplicação dos estudos comparados para as políticas educacionais brasileiras.

A terceira parte do trabalho estará incluindo estudo dos propósitos do MEC (Ministério da Educação e do Desporto) e as novas diretrizes para a

educação profissional, procurando evidenciar a implementação da formação e certificação por competências.

No capítulo quatro o foco será o ensino profissional no SENAI – PR e as transformações que se procederam na instituição de ensino sob os auspícios de novos tempos e novas compreensões da educação profissional como integradora e transformadora.



1 PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO

A análise contida nesse capítulo procurará perscrutar e contextualizar a reestruturação que se processa em nível de produção e de administração empresarial e as prováveis repercussões decorrentes dessas transformações, nas relações de trabalho e na formação acadêmica e profissional dos trabalhadores.

Para efeito desse trabalho, o termo reestruturação produtiva será usado para definir o processo que envolve a aplicação de novas tecnologias na produção de bens e as transformações nos sistemas de organização do trabalho, visando maior produtividade e melhor qualidade dos produtos. Sempre é bom lembrar que países centrais se encontram em fase bem mais adiantada nesse processo de reestruturação produtiva, iniciada já na década de 1970. Todavia, pode-se notar que mesmo empresas que ainda não promoveram quaisquer tipos de adequação nos seus processos também procuram utilizar-se da força de trabalho com as qualificações demandadas para os moldes de empresas já reestruturadas, conforme se apresentará no capítulo quatro desta pesquisa.

Correia (1998, p. 157) admite a possibilidade de uma:

[...] eventual existência de um isomorfismo estrutural entre o processo histórico de definição e organização do trabalho e o processo histórico de produção das configurações dos sistemas de formação, que faz derivar a complexificação destes da complexificação tecnológica dos contextos de trabalho.

A existência de uma tese sobre esse eventual *isomorfismo estrutural* entre a definição e organização do trabalho e a configuração dos sistemas de formação referida por Correia (1998), torna relevante a necessidade de se pensar a educação profissional como processo inter-relacionado ao setor produtivo e à

reestruturação que se manifesta em nível de produção e de administração nas empresas que incorporaram a cultura da qualidade, competitividade e produtividade.

Alguns estudiosos são bastantes críticos com referência à ênfase dada às relações entre trabalho e educação, pelas perspectivas das transformações na produção.

Sobre o assunto, Silva (1993) aponta a tendência de dar ao debate um sentido fisiológico, conteudista e técnico das modificações nas habilidades exigidas pelas novas tecnologias e de minimizar os elementos sociais e políticos envolvidos no processo em questão. As possibilidades de ampliação das aptidões que compreendem maior rapidez nas tomadas de decisão, não pressupõem, necessariamente, o fato de já se haver ultrapassado a barreira da separação social e política entre concepção e execução, entre trabalho manual e trabalho mental.

Há necessidade de se compreender os elementos sociais e políticos envolvidos na relação entre novas tecnologias e educação. A correspondência entre demanda e oferta, objetos de pesquisa de alguns estudos são por ele criticados, no sentido de não centralizar o problema na relação entre trabalho manual e trabalho intelectual e sim no conteúdo do trabalho manual. (SILVA, 1993).

O trabalho manual:

[...] é manual fundamentalmente por sua *relação* com o trabalho mental. Nenhuma modificação naquele conteúdo, por radical que seja, terá efeito de alterar essa relação. (SILVA, 1993, p. 23, grifo do autor).

Colocada como ponto central de análise, “o papel da instituição educacional na manutenção dessa divisão [divisão entre trabalho manual e trabalho mental] que deve ser estudado”. (SILVA, 1993, p. 26). O autor chama a atenção para a não existência, na época, de pesquisas que pudessem esclarecer até onde as empresas brasileiras estariam admitindo em sua produção, elementos

automatizados que pudessem assegurar a existência de um número representativo de empresas realmente reestruturadas tecnologicamente.

No que se refere à questão de correspondência entre a reestruturação produtiva e as reformulações nas políticas educacionais, Silva (1993), não considera a questão, bastante significativa, de que as políticas educacionais refletem diretrizes provenientes de organismos internacionais, os quais, majoritariamente, representam países centrais. Tais diretrizes não procedem de fontes internas aos países periféricos e semiperiféricos, mas de modelos de políticas aplicadas a países tecnologicamente mais avançados, com grandes poderes de atuação nos organismos internacionais. Dentre esses organismos, os que mais intervêm nos assuntos nacionais é o Banco Mundial e o FMI. Países da União européia que já se encontram em um patamar bem mais elevado no que se refere à utilização de novas tecnologias na sua estruturação produtiva e já passaram por reformas educativas, por motivos históricos, são tomados como referencial para as políticas nacionais. Em capítulo posterior será abordado o assunto que diz respeito aos resultados dos reflexos ocasionados pelas ações internacionais nas políticas nacionais, com maior ênfase.

Pelas exposições desses autores, uma ilação que se pode fazer sobre a relação entre o processo de reestruturação e a implicação de maior qualificação profissional dos trabalhadores envolvidos no processo refere-se ao desenvolvimento da microeletrônica, como elemento fundamental da reestruturação produtiva, por ser considerado um avanço que proporciona maior integração e flexibilização dos fluxos de informação no processo produtivo, determinam a organização das relações do trabalho, os quais, por sua vez, implicam na demanda por trabalhadores com maior ou menor capacidade de julgamento e iniciativa.



Fundamentalmente, a partir da intensificação da aplicação de métodos inovadores na produção e comercialização de mercadorias do final da década de 1980, culminando com a aplicação da certificação da série ISO 9000 de qualidade, essa aproximação entre a configuração do trabalho e a estruturação dos sistemas de formação profissional se tem manifestado como um campo bastante fértil para pesquisas. O processo continua sendo o escopo de reflexões no desenrolar do século XXI, exatamente pelas contradições existentes nos propósitos do uso do capital humano como *leit motiv* para a qualidade e produtividade.

1.1 Capitalismo e Detenção dos Meios de Produção pela Classe Dominante

Passando em revista acontecimentos históricos relevantes para compreensão da realidade atual, pretende-se, através de comparações, localizar as principais transformações sociais, historicamente determinadas pelas mudanças nos métodos produtivos e pelas relações sociais advindas do interior fabril que se processaram entre a Antiguidade⁷ e os nossos dias.

Na Antiguidade, a característica preponderante das relações sociais apontava a participação igualitária dos componentes da sociedade na produção, os quais produziam sua existência e se formavam neste próprio processo. Lidando com a terra e com a natureza, se relacionavam uns com os outros promovendo a formação das novas gerações. Havia, portanto, interação entre os componentes dessa sociedade, pois os seus interesses estavam em harmonia, e o trabalho era proporcionalmente distribuído.

⁷ Período histórico que começa com o aparecimento da escrita, aproximadamente 3500 anos antes de Cristo, e termina em 476 d.C.



O surgimento da propriedade privada promove o efeito divisor entre a classe dos proprietários e a classe dos não proprietários. Com efeito, o fato de uma parte dos homens se apropriar privadamente da terra lhes dá a condição de poder sobreviver sem trabalhar.

Os não proprietários que laboravam a terra assumem o encargo de manter a si próprios e aos seus senhores. Desta maneira ocorre o surgimento de uma classe ociosa que sobrevive do trabalho alheio, tendo o privilégio da educação escolar, enquanto a educação das massas era, em geral, a educação efetuada no próprio trabalho.

Observa-se, avançando um pouco para a Idade Média⁸, mais propriamente no modo de produção feudal, que as atividades constituintes da educação da classe privilegiada se traduziam em formas de ocupação do tempo livre. Ocupar o ócio com dignidade consistia em ocupá-lo com atividades consideradas nobres em contraposição às atividades consideradas indignas (Aranha, 1996). Nesse contexto, a forma escolar da educação é ainda secundária, enquanto a educação da maioria continua sendo determinada pelas circunstâncias da ocupação laboral. Para a maioria da sociedade havia, portanto, “uma coincidência física e institucional entre os espaços e tempos da formação e os espaços e tempos do exercício do trabalho” (CORREIA, 1998, p. 157).

No contexto das relações internacionais, somente nos finais do século XV e princípios do século XVI se consolida a economia-mundo européia

⁸ Período da história européia compreendido entre a queda do Império Romano do Ocidente, no século V, e a afirmação do capitalismo sobre o modo de produção feudal, o florescimento da cultura renascentista e os grandes descobrimentos. A Idade Média européia divide-se em duas etapas bem distintas: a alta Idade Média, que vai da formação dos reinos germânicos, a partir do século V, até a consolidação do feudalismo, entre os séculos IX e XII; e a baixa Idade Média, que vai até o século XV, caracterizada pelo crescimento das cidades, a expansão territorial e o florescimento do comércio.

como “uma espécie de sistema que o mundo ainda não conhecera realmente antes e que constitui a característica distintiva do sistema mundial moderno”. (WALLERSTEIN, 1974, p. 25). Houve, nesse período, uma progressão de civilização para um *sistema-mundo*.

A produção agrícola já havia superado a fase de produção para subsistência, avançado para aquilo que é designado por consumo direto⁹ e alcançado o estágio apresentado até a atualidade, de consumo agrícola indireto. Até o século XVIII, os modos de produção compreendiam trabalho agrícola, pastoril e artesanal.

Progressivamente, a revolução industrial indicou grandes transformações sociais nas civilizações atingidas por esse processo. A indústria começa a assumir a base do desenvolvimento das cidades. Segundo Saviani (1987), a sociedade partícipe desse contexto inicia uma fase de rompimento das relações predominantemente naturais que prevaleciam até a Idade Média, ou seja, dado que até aí a forma de produção consistia, em sua maior parte, em lidar com a terra, as relações também eram do tipo natural e se constituíam comunidades segundo laços de sangue, fortalecendo o caráter estratificado e hereditário da nobreza.

Portanto, na sociedade moderna, capitalista, as relações deixam de ser preponderantemente naturais para serem predominantemente sociais. Nesse sentido, emergem com mais intensidade nas relações dos indivíduos, organizações que extrapolam os vínculos familiares e transformam as relações dos indivíduos.

A sociedade capitalista traz a marca de uma ruptura com a estratificação de classes promovida pelos privilégios daqueles que participavam

⁹ Consumo direto refere-se à produção agrícola de auto-suficiência parcial que além de produzir sua própria alimentação ainda fornece víveres à população não agrícola por troca direta.

direta ou indiretamente da nobreza, concedendo uma concepção de liberdade às relações sociais. A noção de liberdade como princípio do modo de organização da sociedade moderna é característica da ideologia liberal, significando que cada um é livre para dispor de sua propriedade. Esta liberdade tem sentido contraditório, duplo, aparentemente positivo para dispor de sua força de trabalho e negativo, na medida em que é desvinculada dos seus meios de existência (GENTILI, 1995).

Adaptações se tornaram necessárias para essa forma de organização. A expansão dos meios produtivos e a possibilidade de comercialização da produção provocaram uma forma de organização do trabalho diferenciada da usual, que se demonstrava insuficientemente produtiva para cobrir a demanda por produtos industrializados. Um grande número de trabalhadores, reunidos em um mesmo ambiente, produz, ainda de forma artesanal, produtos que eram então comercializados pelo capitalista.

Na cooperação simples, o processo produtivo passa a ser comandado por uma única pessoa, provocando um retrocesso na autonomia dos trabalhadores pelo fato de que os conhecimentos baseados nos trabalhos artesanais, que constituíam propriedade individual, adquiridos ao longo da vida, sofrem desvalorização crescente e cedem espaço à dedicação unilateral dos trabalhadores durante as longas jornadas de trabalho que lhes eram impostas. Isso equivale dizer que com a expansão do comércio, houve o desenvolvimento dos métodos de trabalho impostos pelo sistema capitalista e, conseqüentemente, início de um processo de desintegração da aprendizagem aperfeiçoada durante a fase histórica do trabalho predominantemente artesanal, alienando o trabalhador do produto do seu trabalho.

No colonialismo, a economia foi aquecida com a expansão do mercado mundial e o favorecimento da exploração da natureza, fornecedora de matéria-prima a baixo custo, possibilitando o desenvolvimento do período manufatureiro, propiciando demanda maior por trabalhadores que atuavam em empresas indiretamente ligadas à produção. Proporcionalmente, essa demanda aumentou o número de trabalhadores heterônomos e a dependência daqueles que já estavam engajados no trabalho fabril. Uma grande mudança se estabeleceu nos meios produtivos, conduzindo um deslocamento do trabalho individual para o trabalho coletivo.

A partir do aperfeiçoamento da máquina a vapor por James Watt, em 1775, o emprego da maquinaria na produção de bens representou uma revolução de base técnica na produção, substituiu parcialmente a força braçal do trabalhador e dos meios naturais pela força da máquina, e com isso, promoveu divisão hierárquica entre os operários que vão operá-las e aqueles que fazem a manutenção, os técnicos e os engenheiros.

A substituição do trabalhador pela máquina e a conseqüente e provável redução de empregos ou perda deles, provocou revolta dos trabalhadores, agravada no final do século XVIII e início do século XIX, onde máquinas novas foram depredadas com a finalidade de se obter maior valorização por parte dos trabalhadores, movimento esse denominado Ludismo.

Nesse período, um movimento contraditório se processou. De um lado, a especialização cada vez maior da força de trabalho no meio fabril e, de outro, a desqualificação do artesão. Com o passar do tempo, a especialização do trabalhador com a função de produzir para o capitalista resultou abandono e



esquecimento gradativo das antigas formas de produzir, apreendidas mediante relações sociais predominantemente familiares, transmitidas de pai para filho.

Desse desenvolvimento de qualificação emergiu uma concepção de capacidade, onde qualificação significa habilidade específica¹⁰. Destarte, os trabalhadores passam a ser classificados em especializados e não especializados, conferindo um determinado status para aqueles que manifestam maiores conhecimentos específicos no interior da indústria.

Com a utilização da máquina como força produtiva, o trabalhador passa a se constituir em uma extensão da máquina.

Diante do contexto de inovação da produção, surgem fatores específicos relacionados à especialização do trabalhador para executar apenas uma determinada operação ligada à máquina. Sendo assim,

Embora a maquinaria descarte agora, tecnicamente, o velho sistema da divisão do trabalho, este persiste inicialmente como tradição da manufatura, por hábito, na fábrica, para ser, depois, reproduzido sistematicamente pelo capital como meio de exploração da força de trabalho de forma ainda mais repugnante. Da especialidade em toda a vida em manejar uma ferramenta parcial surge, agora, a especialidade por toda a vida em servir a uma máquina parcial. (NOGUEIRA, 1990, p. 99).

O crescente e progressivo desenvolvimento técnico das formas de produção e das artes conduz os indivíduos às consequências dessa divisão, provocando limitações em suas maneiras de pensar e de agir. Apesar de ter sido verificada anteriormente, a divisão do trabalho se aprofundou a partir da Revolução Industrial, onde a produção passou a ser:

Baseada nas máquinas, em que a força produtiva não é mais dada pelo homem, mas pelas águas dos rios, primeiro, e pelo carvão mineral, em seguida; e a máquina realiza as operações do homem, já reduzido a um simples acessório da máquina. (MANACORDA, 1996, p. 270).

¹⁰ O termo é aqui utilizado para designar especificações quanto às técnicas aplicadas para o desenvolvimento de alguma tarefa parcial no processo produtivo.



Com maior intensidade do que ocorreu no período precedente, é observada uma separação entre aqueles que pensam, planejam e concebem os produtos, e aqueles que desempenham funções de execução. Os resultados do trabalho são cada vez menos propriedade do trabalhador, e, em decorrência das tarefas repetitivas e de fácil domínio técnico, ocorre a desvalorização do trabalho pelo capital.

Na etapa expansiva do capitalismo do século XIX se manifestam dois importantes aspectos distintivos entre a fase pré-industrial e a industrial:

[...] o trabalho doméstico e a produção eram geralmente uma unidade singular ou combinada e embora isso significasse que as mulheres, em grande parte, trabalhassem excessivamente – já que faziam a maior parte do trabalho doméstico e participavam do resto do trabalho –, elas não estavam confinadas a um só tipo de trabalho. (HOBSEBAWM, 2000, p. 134).

Procurando acentuar a obtenção de mais-valia, o capital amplia a dominação da força de trabalho representada pela participação feminina, assim:

É um paradoxo da industrialização do século XIX que ela tendesse a aumentar e aguçar a divisão sexual do trabalho entre o trabalho doméstico (não remunerado) e o trabalho externo (remunerado), ao privar o produtor do controle sobre os meios de produção. (HOBSEBAWM, 2000, p. 134).

Portanto, mudanças sociais consideráveis foram desencadeadas pelo crescente abuso do trabalho de mulheres (e também de crianças) nas fábricas, (re)configurando os parâmetros sociais que determinavam o trabalho da mulher exclusivamente circunscrito à esfera familiar.

Nessa fase, os processos industriais tendiam a reduzir as diferenças no trabalho entre homens e mulheres, embora a maioria das pessoas do sexo feminino se dedicasse a trabalhos externos ao lar apenas quando os ganhos do companheiro não eram suficientes para manutenção da família, quando enviuvavam ou se separavam e acabavam perdendo o referencial do companheiro como arrimo da família. (HOBSEBAWM, 2000).

O segundo aspecto, não menos relevante, diz respeito à atuação do pai de família, produzindo para um empregador em um local de trabalho específico, redundando em separação entre o seu lar e o trabalho. Em geral, o homem tinha que deixar o ambiente familiar para trabalhar todos os dias como assalariado, fator esse que conduzia, por sua vez, a mudanças na noção de autoridade e hierarquia existentes antes do advento da produção capitalista, para uma conotação mais impessoal das relações sociais. Na fase pré-capitalista, as aprendizagens desenvolvidas nas relações familiares eram suficientes para assegurar a produção.

Rompidos os laços que uniam as famílias em torno da produção, na fase industrial as relações familiares deixam de ser suficientes para preparar os filhos dos trabalhadores para serem também trabalhadores, pois:

A socialização familiar podia ser adequada e suficiente para preparar o camponês para a aceitação das relações de dependência pessoal e de serviços mútuos com o senhor feudal, mas não o seria para a inserção na organização impessoal e regulamentada da empresa moderna. É aí justamente onde intervém a escola. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 161).

Por esse prisma, a conotação impessoal e burocrática das relações sociais manifestadas no meio industrial, foram também admitidas no sistema escolar, onde a rigidez da noção de ordem e submissão, burocracia e impessoalidade, organização, alienação com relação ao processo de trabalho, a percepção social e pessoal de tempo e a seleção de traços de personalidade são atributos de uma formação voltada para desenvolver, nos futuros trabalhadores, noções das relações sociais praticadas na empresa.

Com a uniformização de um conjunto de técnicas necessárias na diversidade dos ramos de atividades fabris, surgiu a necessidade por profissionais que reunissem conhecimentos e destrezas mais ou menos padronizadas aplicáveis ao conjunto de tarefas que eram realizadas. (RAMOS, 2001).



O contraste existente entre a escola medieval e a escola racionalizada está na constituição daquela como “um espaço *natural*, auto-organizado e multifuncional que recria o espaço doméstico onde coabitam várias pessoas com tarefas diferentes e simultâneas”, na escola da idade média, enquanto, coincidentemente com as necessidades empresariais, o autor refere-se à escola racionalizada da modernidade como “um espaço disciplinar, hetero-organizado e unifuncional”. (CORREIA, 1998, p. 158). Esta escola demonstra-se preocupada com a aplicação de uma pedagogia coletiva, dirigida a encontrar soluções para o problema de ensinar a todos como se fossem um.

No contexto apresentado, a uniformização das técnicas e padronização dos conhecimentos e destrezas proporciona maior produtividade para o capital, mas, por outro lado, se tornou trabalho repetitivo e desinteressante para o trabalhador, conduzindo ao surgimento de problemas disciplinares no interior das fábricas e complicando as relações sociais entre os trabalhadores.

Tal fato explica a necessidade da criação das funções de supervisão e controle, caracterizando desgaste ainda maior da já escassa autonomia operária, a qual, a partir de então, teria, de forma direta, alguém para lhe controlar as ações.

Esse grupo de trabalhadores que supervisiona e controla se torna responsável por pensar e planejar as formas de produzir. Nessas condições, ao trabalhador comum cabe a limitação da execução de tarefas parciais, sem a possibilidade de elaborar o trabalho a realizar, nem pensar sobre formas de produção mais apropriadas.

A hierarquização do trabalho traz consigo a restrição no âmbito da ação do trabalhador, afetando o seu progresso e desenvolvimento intelectual. A divisão do trabalho que se desenvolvia e se tornava fortalecida já no período



manufatureiro, se caracterizava pelas diferenças entre o trabalho manual e o intelectual.

No início da modernidade, a ciência começa a ocupar um lugar de destaque na industrialização, sendo necessária como uma forma de se alcançar maior produtividade. Os trabalhadores precisavam do conhecimento parcial para produzir. Para manter sua hegemonia, o sistema capitalista começa a elaborar esses conhecimentos e os devolver de forma parcelar na organização escolar e nas próprias fábricas.

Essa uniformização das técnicas e dos conhecimentos necessários à produção estendeu-se, por essa visão, à atuação da escola como formadora de grupos homogêneos, futuros trabalhadores na fábrica padronizada.

Com respeito a essa uniformização na escola, Fernández Enguita (1989, p. 168) considera:

Esta aprendizagem é propiciada através da desconsideração na escola das características adscritas que fazem de cada componente um indivíduo único na família. Nesta dificilmente se podem encontrar pessoas do mesmo gênero e idade, de forma que as específicas combinações destas duas características configuram identidades únicas em torno das quais giram as atitudes e expectativas dos demais com relação àqueles aos quais correspondem: o bebê, a menina pequena, o adolescente homem, a mãe adulta, o avô ancião, etc. Na escola, em troca, tais características, ou são ostensivamente – ou pretensamente – ignorados, como ocorre com o gênero, ou desaparecem como diferenciadores dentro dos coletivos para limitar-se a diferenciar os coletivos entre si, como ocorre com a idade – e, nas escolas mistas, também com o gênero. Assim, os alunos vêem-se designados e confinados a grupos homogêneos que se constituem em categorias definidoras de acordo com as quais são tratados e se espera que ajam.

Nesse sentido o taylorismo¹¹ contribuiu significativamente no estabelecimento desse processo, desenvolvendo capacidades nos trabalhadores,

¹¹ Taylor desenvolveu, em 1914, um estudo científico de tempo e movimento na produção de mercadorias, dando origem ao termo taylorismo, que pode ser definido como a soma total daquelas relações de produção, internas ao processo de trabalho, que tendem a acelerar a conclusão do ciclo mecânico dos movimentos no trabalho. Essas relações são expressas num princípio geral de organização que reduz o grau de autonomia dos trabalhadores e os coloca sob uma permanente vigilância e controle no cumprimento das normas imputadas.

visando obtenção de habilidades específicas para a sua efetiva participação em uma determinada etapa da produção.

Para tanto, seria necessário um esforço no sentido de que os trabalhadores incorporassem a necessidade dessas mudanças, isso é a força de trabalho deveria interiorizar mudanças comportamentais condizentes com o novo modelo. Pela dependência das ações e pela execução de tarefas parcelares, a redução da autonomia do trabalhador sustentava-se sobre a necessidade de sua adaptação e fixação ao posto de trabalho, determinado pela máquina e pelas esteiras transportadoras colocadas diante de si, no modelo fordista¹² de organização do trabalho.

O desenvolvimento da microeletrônica nos métodos de produção foi um fator determinante das adaptações ao desenvolvimento tecnológico, estabelecidas a partir da década de 1970, em nações do centro. Esse desenvolvimento que, apenas a partir da década de 80 começou a ser introduzido no Brasil, trouxe consigo mudanças organizacionais e tecnológicas nas indústrias nacionais.

O aumento da velocidade na introdução de tecnologias mais avançadas ao processo produtivo vem reduzindo o tempo de vida útil do capital constante, que ao se renovar, acarreta uma drástica redução do trabalho vivo na produção, ao mesmo tempo em que aumenta a composição orgânica do capital. Tal tendência, para Marx (1988), estaria na base das explicações das crises do modo de produção capitalista.

¹² Fordismo pode ser entendido como o desenvolvimento da proposta taylorista. Abraça os princípios do taylorismo e os coloca mais efetivamente em prática, para obter uma intensificação ainda maior do trabalho. Do ponto de vista do capital, o fordismo, a partir da introdução da linha de montagem, transforma o desenvolvimento criador de Taylor em uma espécie de perfeição.

De certa forma a organização do trabalho fundamentada no modelo taylorista/fordista, aos poucos vai perdendo força, pois avança para a inviabilidade, pelos gastos de produção que se avolumam além das possibilidades, forçando a indústria a substituir o trabalho vivo e a automação baseada na eletromecânica por equipamentos automatizados de base microeletrônica e, por consequência, o desenvolvimento de uma nova concepção empresarial com vistas à obtenção de ganhos de produtividade e qualidade dos produtos.

Antunes (1995) aponta o fortalecimento do fordismo até 1973, quando entrou em crise por sua rigidez, cedendo gradualmente lugar à acumulação flexível. Dessa forma o toyotismo¹³ passou a constituir-se como uma alternativa para a crise do capitalismo, sendo uma novidade na forma de organização do trabalho como método de regulação e ordenamento social, pactuado entre capital, trabalho e Estado.

Para seu estabelecimento, o toyotismo se fundamentou na convivência das classes sociais, com incorporação e aceitação, por parte dos trabalhadores, da política da concorrência e da competitividade, e assimilação dos novos paradigmas como um ideário. O cronômetro e a produção em série, nesse sistema, cedem espaço, de forma gradativa, à flexibilidade de produção, chamada especialização flexível¹⁴, caracterizada pela busca por novos padrões de produtividade.

¹³ Toyotismo é um modelo originado na fábrica de automóveis Toyota, no período pós-guerra, diferenciado do sistema fordista de produção por ampliar a participação do profissional no âmbito da fábrica. Oriundo do Japão, por ocasião da crise econômica gerada pela guerra, o processo de produção denominado ohnismo (em homenagem ao engenheiro Ohno, que o desenvolveu) ou toyotismo, tomou corpo pelo desempenho que demonstrou para o crescimento de produtividade da fábrica que lhe deu nome.

¹⁴ Sabel e Piore foram os precursores da tese da "especialização flexível", que teria possibilitado a introdução de uma nova forma produtiva, que superaria o padrão fordista, diminuindo a alienação do trabalhador.

Técnicas aplicadas nos supermercados dos EUA deram origem ao *kanban*¹⁵ e ao uso extensivo do método para as empresas sub-contratadas e fornecedoras. Essas alternativas proporcionaram condições de aplicação do modelo de produção flexível.

Aos fatores mencionados, alia-se a questão de que a produção rígida e as indústrias padronizadas do fordismo já encontravam restrições pela impossibilidade de personalização de atendimento aos consumidores.

Visando a superação de tais restrições, condições de competência e competitividade se tornaram fatores preponderantes no mercado japonês, após o período pós-guerra, estendendo-se, nos anos subseqüentes, aos países capitalistas mais avançados.

Para que a expansão capitalista se tornasse viável, seria necessária superação de todos os obstáculos que impedissem o capital de realizar seus objetivos, sendo a organização sindical um deles. O modelo japonês desenvolveu métodos para submeter o sindicalismo ao poder patronal, descaracterizando a representatividade dos trabalhadores.

Como ficou explicitado até aqui, os resultados da aplicação de novos padrões de produção têm influenciado as relações sociais, demandadas por essas inovações.

A exemplo dos novos moldes de produção manifestados na manufatura, ocasionando abrangentes mudanças sociais, o taylorismo/fordismo também introduziu modificações consideráveis na vida dos trabalhadores, nas suas

¹⁵ Kanban é uma ferramenta de comunicação visual utilizada para administrar a produção no método just-in-time. Utiliza um sistema de aplicação de cartões para operar um "sistema de puxar" de controle de material, o qual interliga todas as operações de suprimento a uma linha de montagem final. É um método que reduz o tempo de espera, diminuindo o estoque, melhorando a produtividade e interligando todas as operações em um fluxo constante.

famílias e nas suas relações sociais, com características próprias da doutrina da produção rígida.

Depreende-se, pelo processo de transição do modelo rígido de produção, para o flexível, a ocorrência de um movimento para o alcance de novos padrões das relações sociais, tanto no interior da fábrica como fora dela, decorrentes da necessidade de interação entre os componentes da produção com os demais membros da organização e da competitividade existentes no mundo da produção e do trabalho, visando alcançar as metas de produtividade e de qualidade impostas pelo mercado mundial.

Por sua vez, tais transformações determinam também modificações na estrutura da educação necessária para preparação do exército industrial de reserva.

O capitalismo se configura como um “sistema que se desenvolve por meio da criação de uma sucessão de formas, que surgem em decorrência da luta do capital para criar uma base adequada às suas exigências de valorização”. (TEIXEIRA, 1998, p. 67).

Na história do sistema capitalista, o aparecimento das formas de produção, da cooperação simples para a manufatura, até chegar à grande indústria, são metamorfoses utilizadas pelo capitalismo para superação das suas exigências de expansão. Na grande indústria, o capital procura eliminar todas as barreiras que o impossibilitam de dominar o trabalho.



1.2 Hegemonia e Educação Profissional

Uma análise no conceito de hegemonia segundo o sentido conferido por Gramsci, pode contribuir para o entendimento dos métodos desenvolvidos pelo incremento das inovações tecnológicas.

Por ocasião do estabelecimento dos métodos tayloristas e fordistas, o modelo norte-americano de organização de trabalho foi bastante criticado por Gramsci, uma vez que este parcelizava o trabalho, reduzindo o trabalhador a um simples prolongamento da máquina, e contribuía para manter o poder hegemônico do capital.

Segundo a ótica do pensador italiano, hegemonia é a supremacia de um grupo social, manifestada como domínio e como direção intelectual e moral. A submissão dos grupos adversários, pode se efetivar pelo uso da força armada, e pela direção de grupos afins e aliados. Dessa forma:

Um grupo social pode e deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governativo (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o tem fortemente na mão, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também 'dirigente'. (GRAMSCI, 1974, p. 72-73)

Portanto, hegemonia designa os meios e processos pelos quais os dominados são integrados ao projeto da classe dominante, assegurando a aceitação da concepção de mundo daqueles que os dominam, determinando certo equilíbrio promotor da manutenção do processo hegemônico.

A hegemonia será exercida sobre um grupo que tem interesses, logo, torna-se necessário:

[...] que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa. Mas também é indubitável que os sacrifícios e o compromisso não se relacionam com o essencial, pois se a hegemonia é ético-política também é econômica [...]. (GRAMSCI, 1991, p. 33).

Para que esse equilíbrio seja mantido, deve haver, por parte da classe dominante, concessão de benefícios concretos no campo da existência material das classes dirigidas, no que tange a algumas de suas aspirações econômico-político-culturais, concedidas pela classe hegemônica e aceitas pelos dominados.

Isso significa que a classe hegemônica oferece à classe subalterna alguns benefícios para que esta assuma o seu papel de manter a hegemonia da primeira, isso é o poder hegemônico oferece algumas vantagens ilusórias com o objetivo de continuar como poder dominante. O capital utiliza o subterfúgio de concessão de benefícios aparentes, retirando-os paulatinamente, quando pretende evitar confrontos imediatos.

Por essa via, por exemplo, no início da aplicação do modelo de Ohno, o sindicalismo japonês, denominado sindicalismo de empresa, porque naquele momento estava restrito apenas à fábrica, obteve como contrapartida, manutenção do emprego vitalício para cerca de 30% da população trabalhadora. Esse benefício aos poucos foi sendo retirado, até que já não fosse mais praticado.

Para garantir a manutenção do poder, é necessário à classe hegemônica alcançar o controle do Estado e permitir a sua expansão tanto quantitativa quanto qualitativa. A educação é uma das vias utilizadas para esse fim. Dessa forma, o Estado passa a exercer a função de educar a classe dominada, no sentido de sua adaptação às perspectivas e interesses da classe dominadora:

A classe burguesa situa-se como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado se transforma: o Estado torna-se 'educador' [...]. (GRAMSCI, 1974, p. 147).

Tal educação é efetuada pela classe hegemônica, representada pela sociedade política (Estado), através da escola e dos tribunais, e pelo aparelho

privado, que não tem participação direta no Estado, representado pelas associações políticas e sindicais, pois:

[...] a escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes: mas, na realidade, no fim predominam uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes. (GRAMSCI, 1974, p. 147).

O Estado, através do seu caráter formativo, objetiva produzir:

[...] novos e mais elevados tipos de civilização, adequar a 'civilização' e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. (GRAMSCI, 1991, p. 91).

Compreende-se que Estado tenha uma conotação mais ampla, na concepção de Gramsci, implicando uma alusão mais profunda de união entre Estado político e entidades privadas. Esses fatores universalizam as ideologias, através de sua incorporação e transmissão às massas populacionais, através da escola, dos tribunais e das demais instituições que formam esse complexo.

Dessa forma, há uma identificação dos objetivos da classe dominante com as demais classes componentes da sociedade. A visão de mundo particular universaliza-se, sendo compartilhada como própria de todas as classes sociais.

Uma vez assimilada a concepção dos dominantes, os membros das classes sobre as quais se exerce direção e/ou domínio tornam-se agentes práticos e teóricos dos valores disseminados:

[...] Se cada um é legislador no sentido mais amplo do termo, continua a ser legislador mesmo aceitando diretivas de outros. Seguindo-as, faz com que também os outros as sigam; compreendendo o seu espírito, divulga-as, quase que as transformando em regulamentos de aplicação particular a zonas de vida restrita e individualizada. (GRAMSCI, 1974, p. 154).

Os envolvidos tornar-se-ão propagadores das diretrizes do Estado, as quais se transformam em normas de conduta. Tais indivíduos tornam-se

cidadãos-funcionários do Estado. São legisladores que não somente elaboram as diretivas, mas também as fazem cumprir como normas de conduta.

[...] O máximo de capacidade do legislador pode ser deduzido do fato de que à perfeita elaboração das diretivas corresponde uma perfeita predisposição dos organismos de execução e de controle de uma perfeita preparação do consenso 'espontâneo' das massas que deveriam 'viver' aquelas diretivas, modificando os seus hábitos, a sua vontade e as suas convicções de acordo com estas diretivas e com os objetivos que elas se propõem atingir. (GRAMSCI, 1971, p. 154).

Os funcionários da superestrutura, denominados intelectuais são considerados:

[...] todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, quer no campo da produção, quer no da cultura, e no político-administrativo. (GRAMSCI, 1974, p. 125).

Tais intelectuais constituem-se como de natureza orgânica a uma determinada classe. São frutos do desenvolvimento histórico da classe e atuam como responsáveis pela construção de sua identidade, enquanto sujeitos histórico-sociais.

Esses funcionários da superestrutura são técnicos, cientistas econômicos, organizadores de uma nova cultura, de um novo conceito, etc., que fazem parte de um determinado grupo, ou forma-o para si, como funções subalternas da hegemonia social e do governo político, atuando tanto com o consenso espontâneo, como utilizando o aparato da coerção estatal que assegura a disciplina de forma legal. A sua ação não se limita, portanto, ao campo superestrutural, mas se difunde também na estrutura.

A função dos intelectuais sofre um desdobramento, sendo responsáveis pela efetivação da hegemonia ao nível da sociedade política e da sociedade civil, e por essa mesma tarefa, no interior do espaço de produção. Os intelectuais do tipo urbanos correspondem a um grupo de intelectuais orgânicos

específicos, que estão de forma mais imediata ligados ao processo de complexificação da base produtiva industrial.

Esses intelectuais:

[...] cresceram juntamente com a indústria e são ligados às suas vicissitudes. [...] A sua função pode ser comparada à dos oficiais subalternos no exército: não possuem nenhuma iniciativa autônoma na elaboração dos planos de construção: colocam em relação, articulando-a, a massa instrumental com o empresário, elaboram a execução imediata do plano de produção estabelecido pelo estado-maior da indústria, controlando suas fases executivas elementares. (GRAMSCI, 1968, P. 12).

Depreende-se, dessa forma, que os intelectuais urbanos desenvolvem a função de dar materialidade ao projeto hegemônico da burguesia industrial no âmbito da fábrica.

A diferença apresentada entre a formação de intelectuais do padrão de produção contemporâneo a Gramsci e as novas determinações da atualidade são as características subjetivas relativas ao papel político-ideológico dessa participação.

Se no modelo rígido os trabalhadores estavam atrelados à máquina pelas circunstâncias produtivas, a sua atuação se condicionava a mecanismos de natureza coercitiva, e a escola profissional privilegiava o ensino baseado mais no pragmatismo e no tecnicismo para dar conta da formação do trabalhador para essa configuração.

Atualmente, o padrão coercitivo vem sendo colocado em questão por fatores que envolvem relações sociais de natureza muito mais consensual do que as apresentadas na produção determinada pelas esteiras transportadoras e pelo ritmo das máquinas. Nesse aspecto, as subjetividades devem ser trabalhadas para atuarem com base nesse consenso.

1.3 Reestruturação Produtiva e Precarização do Trabalho: Condicionantes para a Lucratividade e Aceleradores das Desigualdades Sociais

Sempre houve períodos de adversidade na história humana. Porém, existem diferenças entre as crises pré-capitalistas e aquelas que se sucederam através do desenvolvimento desse sistema. Momentos anteriores ao capitalismo geralmente indicavam crises que ocorriam em razão de fatores anormais, tais como fenômenos naturais, determinados na maioria das vezes pelas secas, inundações e epidemias, ou por fatores sociais, principalmente guerras, as quais geravam a escassez de produtos e, conseqüentemente, a alta dos seus valores. (WALLERSTEIN, 1974).

No entanto, considerações tecidas por Alves (1999) indicam a existência de um sentido contraditório na crise do sistema capitalista, apresentada a partir dos anos 1970, pelo fato de que ela se caracteriza não pela escassez, mas pela superabundância, daí derivando o processo de baixa dos preços e, por conseguinte, da lucratividade. Não se trata, portanto, de crise de consumo ou produção, mas crise na acumulação de capital, pois, se os preços caem, a base de lucratividade é afetada e o efeito de acumulação capitalista fica prejudicado.

Para equilibrar esse efeito destrutivo, a superprodução é combatida através de mecanismos de recessão, redundando na desaceleração produtiva que, por conseqüência, produz elevação do nível de desemprego da população e conseqüente redução de salários.

Tal redução de salários promove reflexos de insatisfação generalizada, mas este descontentamento desordenado, por si só, não é capaz de intensificar a atuação da representatividade sindical, uma vez que esse movimento vem perdendo força pela escassez do trabalho e pela articulação empresarial para inibir as grandes concentrações populares. (ALVES, 1999).



Uma das manifestações dessas articulações efetuadas pelas empresas para reduzir a possibilidade de participação dos indivíduos nos movimentos contestatórios, é o efeito migratório de empresas quando estas se deslocam dos maiores centros industriais, dirigindo-se para locais de menor concentração populacional. Contribuem para a ocorrência desse efeito, o menor valor da força de trabalho em regiões menos concentradoras de grandes indústrias e condições menos favoráveis à promoção de movimentos contestatórios pelos sindicatos, nessas localidades.

Desta forma, atalhos alternativos ao capital para evitar os caminhos dos movimentos sindicais passam pela transferência de unidades fabris para locais onde o sindicalismo seja menos atuante e haja maior concentração de força de trabalho disponível a um menor custo, resultando em grande demanda de trabalhadores às ofertas de emprego.

Incentivos fiscais oferecidos por administrações públicas interessadas na industrialização das cidades interioranas, acrescentam lucratividade, viabilizando a instalação de unidades fabris nestes locais.

O paradoxo da pobreza em meio à abundância é visto por toda parte. A crise de superprodução que atingiu os países centrais a partir de 1973 tendeu a impulsionar, da década de 1980 em diante, “uma série de transformações sócio-históricas que atingiram as mais diversas esferas do ser social”. (ALVES, 1999, p. 79).

Feitas essas colocações, analisar-se-á, inicialmente, a ótica do capital sobre reestruturação produtiva no item a seguir.



1.4 Reestruturação Administrativa Sob as Perspectivas do Capital

Segundo as perspectivas da ideologia capitalista, a reestruturação que se processa, tanto em nível produtivo como administrativo, envolve uma proposta totalmente diferente da configuração empresarial hierarquizada do modelo taylorista/fordista. Administrativamente, sob este enfoque, quando as sociedades são democráticas, elas esperam que as instituições formadoras também atuem de maneira semelhante. (RAMOS, 1995).

O que se entende por gestão democrática, porém, neste caso, não abrange a democracia determinada pelo voto. Trabalho democrático envolveria, por essa proposta, trabalho participativo e descentralizado, com delegação de poderes pelo empregador, desenvolvendo alternativas flexíveis de gerenciamento, tais como unidades de negócio autônomas, grupos-tarefa semi-autônomas e equipes autogerenciáveis.

A idéia propalada aos trabalhadores e à sociedade é que nas organizações privadas atuantes nos moldes de uma gestão democrática, quanto mais a pessoa dá aos outros, mais recebe em troca.

Nessas organizações:

[...] os dirigentes entendem que um administrador maximiza o seu próprio poder e oportunidades de sucesso quando dá às pessoas que trabalham com ele condições para alcançar um sentido de poder e sucesso. (RAMOS, 1995, p. 12).

Assim, o trabalhador é admoestado a participar da produção e passa a ser reconhecido por essa participação.

Segundo esse princípio, as idéias são valorizadas, independentemente do nível hierárquico ou do grau de escolaridade de seu autor. "O que conta é a disposição dos profissionais em usar os seus talentos e a sua

criatividade para resolver os problemas que a **instituição enfrenta**". (RAMOS, 1995, p. 12, grifos nossos).

Sobre a tarefa do líder como agente da transformação necessária à sua organização, pressupõe-se que qualidades envolvendo conhecimento, personalidade e poder de persuasão deverão ser utilizadas "para que ocorra mudança no conceito de dominação das pessoas para liderança das pessoas". (RAMOS, 1995, p. 12).

Traduzindo as idéias da autora sobre a questão posta, depreende-se a defesa da existência de uma dominação consentida, permeada por subjetividades comprometidas, única e exclusivamente, com aspectos pertinentes aos interesses do empregador.

Para haver esse comprometimento individual, na visão empresarial, é necessário que o líder entenda porque tal transformação trará ganhos para a sua organização e, por extensão, a todos os que com ela estejam se relacionando. Na sua atuação cotidiana, o líder deve se sentir compelido a realizar a transformação como um dever para consigo mesmo e para com sua organização. Para tanto, não são suficientes as suas próprias idéias, ele precisa convencer e mudar um número suficiente de pessoas hierarquicamente superiores, dominantes de certo grupo, para fazer acontecer essa transformação. Em outras palavras, ele é persuasivo, ele entende pessoas. (RAMOS, 1995).

Sob esses olhares, o clima competitivo existente no modelo da empresa retrógrada é substituído por uma atmosfera de ajuda mútua dos colaboradores, e assim, percebendo-se como componentes de um sistema, cooperando uns com os outros no alcance dos alvos propostos e entendendo os benefícios da cooperação e as perdas decorrentes da competição entre pessoas e

grupos, alcancem as relações sociais adequadas, requeridas na produtividade e na qualidade, de produtos e de serviços. Nesse caso, torna-se necessário que se compreenda a necessidade de interdependência entre os componentes do sistema.

Sob essa perspectiva, tendo em vista o crescimento pessoal e do grupo, os alvos devem ser perseguidos exaustivamente, ainda que requeiram entrega pessoal completa durante a jornada de trabalho e fora dela.

Além dos pensamentos expostos sobre a administração da empresa reestruturada, na visão organizacional, o sistema necessita um futuro e nesse aspecto, tanto gerentes como líderes devem governar seu próprio devir. Portanto, nessa situação, o futuro dos componentes da organização se confunde com o da própria organização. Assim, se os trabalhadores não se conscientizarem da necessidade de autodesenvolvimento profissional e intelectual, e não colocarem em prática no desempenho de suas funções as competências profissionais adquiridas serão excluídos do rol dos trabalhadores considerados privilegiados, a saber, os que podem vender sua força de trabalho.

Quando se adentra o espaço empresarial compreende-se como ocorre a concretização de tais idéias. Reuniões são realizadas, quase que diariamente, em algumas organizações. O escopo principal de tais concentrações é a produtividade e a qualidade. Os trabalhadores são compelidos pela liderança a atuar por metas. Se no final da jornada, amiúde estendida por horas trabalhadas a mais, as metas não forem alcançadas, elas permanecem para o dia seguinte e, se forem alcançadas, são trocadas pela exigência de uma produção além da que foi efetuada no dia anterior.

A gestão democrática, nesse caso, se restringe à participação dos trabalhadores na produção. Se as metas não forem alcançadas, a organização sofre



juntamente com os trabalhadores, mas se forem atingidas, os seus resultados são tomados como meio para motivar os trabalhadores a lutar por alvos superiores de produção e de qualidade em momentos posteriores. Sob esse aspecto, aquilo que é difundido como *ganha-ganha*¹⁶ se converte em benefícios unilaterais.

Conforme o pensamento organizacional, os trabalhadores ganham nas relações sociais desenvolvidas no interior da produção, mas a realidade social demonstra uma redução dos níveis salariais, insegurança, aumento de atividades informais e desprestígio da atividade laboral, conforme será apresentado adiante. Possivelmente, o único resultado garantido ao trabalhador comum, caso trabalhe com afinco, evitando divergências exteriorizadas de pensamento com a liderança, é a manutenção do emprego para o dia seguinte.

1.5 Reestruturação Produtiva: Conseqüências para as Relações de Trabalho

Dados fornecidos pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE, 1999)¹⁷, indicam que, nos últimos anos, as ações privatizantes implementadas pelo modelo neoliberal promoveram mudanças substanciais no setor siderúrgico do Brasil e de grande parte dos países latino-americanos. Essas metamorfoses do setor siderúrgico evidenciam dados significativos da organização do trabalho sob os parâmetros da reestruturação produtiva.

¹⁶ Termo utilizado por Ramos (1995) para designar que tanto trabalhadores e empregadores como as pessoas que se relacionam com a organização ganham quando se consegue atingir metas superiores de qualidade e produtividade.

¹⁷ Trata-se de um artigo elaborado pelo Escritório Regional de Minas Gerais, através da subseção do DIEESE no Sindicato dos Metalúrgicos de Timóteo. DIEESE. A Reestruturação produtiva da indústria siderúrgica no Brasil e países do Cone Sul. **Boletim** nº 214, jul/ago de 1999.

Opta-se, nesse momento, por apresentar dados estatísticos relativos à produção siderúrgica pelo entendimento que se trata de um setor impactante sobre os meios produtivos e sobre a configuração da educação profissional, uma vez que a atuação do ensino de profissionais é, em grande parte, constituída pela área metal-mecânica, além do fato desse segmento da economia ser determinante das condições econômicas manifestadas no balanço comercial dos países produtores. A análise torna-se relevante porque o consumo dos produtos siderúrgicos envolve vários outros setores da produção nacional, tais como o automobilístico, construção civil, instalação de meios de comunicação e produção de equipamentos utilizados na exploração dos recursos naturais.

Assim sendo, o objetivo da apresentação dessa análise mostrando o desempenho da produção siderúrgica na América Latina é indicar as tendências da reestruturação produtiva nesse setor e apresentar a possibilidade da ocorrência do mesmo efeito em outros setores que, por extensão, estejam diretamente relacionados à fabricação do aço e seus derivados.

Por essa pesquisa podem ser constatados os efeitos da precarização do trabalho manifestada nos contextos sociais, com destaque para o processo de privatização e reestruturação que vêm acontecendo nessas indústrias, indicando queda do número de postos de trabalho, conseqüentemente de empregos.

Essa indicação de redução de capital variável, porém, não significa menor produtividade. A introdução de tecnologias avançadas assegura maior desempenho produtivo por trabalhador, reduzindo o efeito de dependência do trabalho humano no processo.



No setor siderúrgico, o número de empregados em 1996¹⁸ estava em torno de 153 mil na América Latina, dados que indicam uma queda acentuada, se comparados com períodos anteriores. Desses, 65% eram compostos por empregados diretamente envolvidos com a atividade produtiva.

O mesmo efeito redutivo de trabalhadores pode ser observado em países pertencentes a outras regiões do orbe terrestre.

Tabela 1 - Empregados na siderurgia em 1.000 empregados

	1974	1993	1994	1995	1996	1997	1998	Crescimento 1974-98	Crescimento 1993-98
União Européia	998	382	347	321	306	293	287	-71%	-25%
EUA e Canadá	598	224	216	225	220	217	215	-64%	-4%
Japão e Coréia do sul	459	350	335	319	306	295	285	-38%	-19%
Austrália	42	25	23	22	21	21	20	-52%	-20%
Brasil	118	98	86	78	79	74	63	-47%	-36%

Fonte: IISI Elaboração: DIEESE

A queda do número de trabalhadores pode indicar que o aumento da utilização de tecnologias avançadas e automatizadas na produção, aliadas à informatização das fábricas tende à redução da intervenção direta do homem na produção e, reduzindo a dependência do processo produtivo, aniquila-se o poder de negociação dos trabalhadores, via movimentos contestatórios.

Outra constatação se faz importante notar. Em países do centro, normalmente onde a aplicação dos avanços tecnológicos é sensivelmente maior pelas maiores possibilidades de investimentos, a queda do número de trabalhadores foi comparativamente maior à dos países periféricos. Na União Européia, por exemplo, essa queda, de 1974 a 1998, representou 71%, enquanto que no Brasil não ultrapassou 47%. Isso pode significar que o padrão dos investimentos efetuados na reestruturação em processo nos países centrais, ao ser comparativamente maior

¹⁸ Utiliza-se dados da segunda metade da década de 90 porque é nesse momento histórico que o capitalismo mundial promove mudanças mais intensas na expansão mundial através da prática do ideário neoliberal e, com ela, privatizações de empresas públicas. Também é nesse momento histórico o desencadeamento do o processo de reformas educacionais.

que os investimentos nos países periféricos, causam um impacto mais significativo quanto à utilização do trabalho humano, pois o valor da força de trabalho na periferia, sendo menor que no centro, pode ser utilizada em maior escala, sem aumento significativo de custos.

Essa constatação define as conseqüências da aplicação de um processo de ampliação capital que se manifesta problemática para a classe que vive do trabalho. No Brasil, o número total de trabalhadores do setor, entre 1989 e 1998, caiu de 132.928 para 52.879 trabalhadores, representando um decréscimo de 60,22%, segundo dados do Instituto Brasileiro de Siderurgia (IBS)¹⁹. A eliminação de postos de trabalho foi mais acentuada para trabalhadores de funções administrativas, cujo efetivo foi reduzido em 71,29%, enquanto que a redução do número de trabalhadores de produção representou 56,65%. (DIEESE, 1995).

O DIEESE (1995) apresentou, ainda, o acréscimo da participação relativa dos trabalhadores da produção de 77,79% em 1989, para 84,78% em 1998, enquanto que os trabalhadores administrativos, pela maior utilização da informatização, tiveram sua participação relativa reduzida de 20,37% em 1989 para 14,7% em 1998.

Tabela 2 - Efetivo Próprio em Exercício na Siderurgia Brasileira - 1989/1998
Número de Empregados

Efetivo	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Total	132.928	111.898	102.367	93.594	87.012	82.459	75.457	65.227	60.425	52.879
Produção	103.407	87.775	81.728	76.685	71.804	68.460	63.408	55.294	51.005	44.831
Administração	27.073	22.3 95	19.912	16.496	14.978	13.516	11.813	9.632	8.902	7.774
Expansão	2.448	1.728	727	413	230	483	236	301	518	274

Fonte: IBS (utilizada pelo DIEESE).

Considerando o critério físico tonelada/homem/hora para apuração da produtividade da força de trabalho na siderurgia brasileira, a pesquisa revela que

¹⁹ Observe-se que os dados do IBS aqui apresentados não coincidem com os dados do IISI (45,57 %), embora ambos revelem a tendência de redução de pessoal.



entre 1989 e 1998 houve um crescimento de 164,38%. Estes ganhos foram baseados quase que exclusivamente na redução do efetivo próprio em exercício, uma vez que a produção de 1998 foi apenas 2,8% maior que a de 1989.

Tabela 3 - Produção de Aço Bruto e Produtividade da Indústria Siderúrgica Brasileira - 1989/1998

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Produção (mil ton.)	25.055	20.567	22.617	23.934	25.207	25.747	25.076	25.237	26.153	25.760
Produtividade (t/h/ano)	160	158	188	220	250	266	283	336	375	423

Fonte: IBS (utilizada pelo DIEESE)

Aos efeitos da reestruturação produtiva deste setor, agregam-se os resultados das privatizações e a conseqüente busca por métodos diferenciados, visando possibilidade de maior produtividade individual dos trabalhadores, que variou entre 54,8%, na Usiminas, a 179,1%, na Cosipa.

Tabela 4 - Aumento da Produtividade (ton/homem-ano) nas Empresas Siderúrgicas Brasileiras Privatizadas 1992-1997

Empresas	Aumento de Produtividade
Acesita	58,5%
Açominas	85,4%
Cosipa	179,1%
CSN	112,5%
CST	57,7%
Usiminas	54,8%

Fontes: Economática, IBS, periódicos, empresas e BNDES. Elaboração própria do DIEESE.

A mais-valia indicada pela alta nas taxas de produtividade foi apropriada pelas empresas, como demonstram os resultados financeiros.

O aumento da mais-valia, ano a ano, em grande parte, é atribuído à reestruturação do setor, ainda em curso.

Tabela 5 - Lucro líquido por empresa siderúrgica no Brasil - 1993/97

Milhões Reais

Empresa	1993	1994	1995	1996	1997
CST	3,9	204	185	114	127
Açominas	18	8	34	(51)	(124)
CSN	2,6	130	107	272	450
Usiminas	29	291	327	268	363
Cosipa	(68)	38	72	(249)	(122)
Acesita	3,7	67	32	2,8	3,8
Aços Villares	(1,9)	6,3	3	(224)	(31)
Gerdau	1,7	37	30	92	134
Mendes Jr. /BMP	0,8	(21)	(87)	7	8
Belgo-Mineira	3,0	28	28	23	53
Mannesmann	(0,5)	10	(34)	(38)	(21)

Fonte: Economática (31/8/98), Empresas e BNDES.

A desempenho das empresas, no entanto, não é uniforme, verifica-se a existência de baixa lucratividade e até mesmo prejuízo em alguns setores. O excessivo endividamento, comprometeu, por exemplo, os resultados recentes da Acesita, Aços Villares, Açominas e Cosipa. Esta última apresenta uma alta defasagem tecnológica, resultando em custos de produção mais elevados. Já a Mannesmann enfrenta o problema da redução de investimentos petrolíferos, diminuindo a demanda por tubos sem costura, utilizados na construção de oleodutos. (DIEESE, 1995).

Quanto à remuneração média mensal, pode-se observar na tabela 6, que 43,37% dos trabalhadores do setor siderúrgico brasileiro encontravam-se nas faixas de 7,01 a 15 salários mínimos, em 1994. Em 1997, a participação relativa dos trabalhadores que tinham sua remuneração média nestas faixas decresceu para 41,12%.

Por outro lado, observa-se que houve, no decorrer do período, um aumento da participação relativa dos trabalhadores com remuneração média mensal de até 7 salários mínimos, passando de 34,25% em 1994 para 37,57% em 1997.

Em termos de salários médios auferidos, os trabalhadores do setor siderúrgico brasileiro tiveram uma redução de cerca de 10,4 salários mínimos em 1994 para cerca de 10 salários mínimos em 1997. Isso significa que houve uma redução percentual da participação dos trabalhadores nas faixas salariais maiores, e aumento de trabalhadores nas faixas salariais menores.

Considerando-se também a exigência maior em termos de qualificação profissional, não é difícil constatar que, embora a produção exija trabalhadores mais preparados, a queda dos níveis salariais denuncia a existência

de uma gradual desvalorização da força de trabalho, com conseqüências na redução do poder aquisitivo da classe trabalhadora.

Tabela 6 - Faixa de remuneração média mensal no Brasil (em %)

Faixas de renda	1994	1997
Até 2 salários mínimos	3,23	3,55
2,01 a 4	15,02	16,31
4,01 a 7	16,00	17,71
7,01 a 10,00	18,85	17,05
10,01 a 15,00	24,52	24,07
15,01 a 20,00	10,66	10,46
Mais de 20,00	10,83	10,66
Ignorado	0,90	0,19
Total	100,00	100,00

Fonte: Ministério do Trabalho. Relação Anual de Informações Sociais (RAIS).

Elaboração: DIEESE/MG.

Os países da América Latina foram responsáveis por mais de 6% da produção siderúrgica no mundo, nos anos 1990. Sua produção aumentou 14% entre 1994 e 1997, duas vezes mais que a taxa mundial. Nessa região, o Brasil é o principal produtor, sendo responsável pela metade do fornecimento de aço beneficiado.

No comércio inter-regional, pode-se notar uma divisão de trabalho na indústria siderúrgica, ficando os países periféricos incumbidos de suprir os do centro com produtos menos elaborados.

No caso do comércio intra-regional da América Latina, no entanto, pode-se observar a posição do Brasil como fornecedor de produtos tecnicamente mais elaborados.

As privatizações na América Latina deram início ao processo de reestruturação do setor.

A indústria siderúrgica do Brasil atualmente está organizada em torno de cinco grupos de empresas, sendo que cada uma, de três áreas, mais ou menos distintas (planos, longos e semi-acabados), conta com dois produtores, caracterizando um ambiente pouco competitivo. A lucratividade dessas empresas aumentou muito nesta década, apesar de alguns casos isolados de baixa

rentabilidade, motivada por alto endividamento ou por dificuldades decorrentes do tipo de produção específica.

A reestruturação do setor siderúrgico provocou uma grande redução do quadro de seus funcionários, ao longo da década de 1990. Essa redução de pessoal, combinada com a manutenção da produção nos mesmos patamares, elevou de forma significativa a rentabilidade, atualmente bem próxima do nível dos grandes produtores.

Além do nível de emprego do setor ter sido reduzido, o perfil do trabalhador da indústria siderúrgica também se modificou. A idade média do setor se elevou, assim como a sua escolarização média.

Ainda se utiliza força de trabalho composta basicamente de pessoas do sexo masculino e não se observa mudança significativa em termos da sua estrutura de remuneração, apesar da melhoria da qualificação e do envelhecimento do trabalhador médio.

Por outro lado, para a década de 1990, foi identificado um aumento da rotatividade no emprego, com os trabalhadores com maior tempo de emprego sendo demitidos e substituídos, em parte, por novos trabalhadores.

A pesquisa efetuada pelo DIEESE evidencia um efeito assaz cruel para o trabalhador, efetivando desestruturação do mercado de trabalho, marcado por perdas salariais, desemprego e subemprego.

A mais-valia, no processo de reestruturação produtiva, depende diretamente do capital variável, pois decorre da baixa remuneração do trabalhador e da redução do número destes, por um lado, e, por outro, do avanço tecnológico como processo interminável, determinante do poder competitivo do capital. O aumento de produtividade, em ton/homem-ano, constatado pela pesquisa, evidencia

a efetivação de pesados investimentos em capital constante. Isso implica diretamente a existência de redução acentuada de investimentos no capital variável, representado pela força de trabalho.

Em nível macroeconômico, se resultados fossem comparados, provavelmente se poderia verificar certa similaridade dos efeitos sociais advindos da redução de investimentos em capital variável, que afetam diretamente a grande massa populacional dependente do trabalho para sobrevivência, fazendo reduzir o seu poder aquisitivo e provocando recessão pelo baixo consumo da classe trabalhadora.

Portanto, com o propósito de aumentar a qualidade dos produtos e a lucratividade, o sistema capitalista promove o incremento de tecnologias e intensifica a exploração da força de trabalho.

1.6 Opções para Superação da Crise da Expansão Capitalista

Com a crise da expansão do desenvolvimento econômico capitalista a partir de 1973, as políticas neoliberais, por privilegiarem o mercado, não poderiam continuar o processo de regulação pelo Estado. A transição para um novo regime de acumulação importaria na alteração do modo de regulação do capital, do mercado e da força de trabalho.

O mercado passou a ser instável, ocorrendo “um sistema financeiro global altamente integrado, coordenado pelas telecomunicações instantâneas, que instaura um mercado de ações global” (ALVES, 1999, p. 5), conferindo uma maneira de produzir lucros sem produzir mercadorias.

A acumulação flexível de capital, na concepção de Harvey (1993), representa um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na

flexibilidade dos processos de trabalho, na demanda por trabalhadores e na oferta de trabalho, nos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se por novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Para viabilizar a ocorrência da expansão capitalista, a produção em massa não podia ser mantida como no taylorismo. Um mercado instável deve mostrar-se flexível, conforme as exigências de consumo. Da mesma maneira, a produção flexível não concebe a convivência com um sistema que regula, de forma rígida, a exploração da força de trabalho, por força da legislação trabalhista.

Rápidas sucessões de mudanças ocorrem, criando um vasto movimento no emprego do setor de serviços e aumentando ganhos com lucratividade através da busca de força de trabalho barata em novas regiões, pelas possibilidades oferecidas pelo avanço das comunicações e dos transportes.

A partir do final da década de 1970, o sucesso da revolução conservadora assegura a ascensão da liberdade necessária ao capitalismo para o seu desenvolvimento e, principalmente, para se movimentar em âmbito internacional de uma nação para outra, de um continente ao outro. (ALVES, 1999).

O desenvolvimento de tecnologias de comunicação e queda de custos nos transportes possibilitou maior facilidade na difusão das decisões e ampliou o espaço de atuação do capitalismo.

Nos três mandatos consecutivos de Margaret Thatcher como primeira ministra da Inglaterra, iniciados em 1979, a atuação dos sindicatos e a classe operária foram considerados os principais empecilhos ao processo de renovação da economia inglesa.

A estratégia política levada a efeito pela *dama de ferro* tinha como ponto principal o enfraquecimento desses supostos entraves, mediante reposição do exército industrial de reserva.

Com vistas à consolidação das possibilidades do capital, seria necessária desregulamentação da economia, pela implementação de táticas neoliberais capazes de criar condições para a reestruturação capitalista global.

As perspectivas da produção dos “condicionantes tecnológicos” como “tentativa de recuperar o controle do capital sobre o trabalho, tanto na esfera da produção simbólica como no campo da materialidade do chão de fábrica”, foram referidas por Neto (1998, p. 79), como a “recolonização” da “base material através da forma social capitalista”, para que o capitalismo reencontrasse o caminho da lucratividade.

Fatores do desenvolvimento tecnológico, como informatização do meio produtivo e melhora nos meios de comunicação e nos transportes, proporcionaram condições de redução de estoques e aplicação do processo just in time²⁰ no toyotismo, assegurando redução do capital circulante e garantindo maior lucratividade.

Grandes perdas ocorriam na produção fordista, decorrentes da detecção dos erros e dos produtos defeituosos após a produção, elevando seus custos. No toyotismo, tais perdas foram amenizadas pela introdução de processos

²⁰ Just-in-time é uma técnica que surgiu no Japão nos meados da década de 70 com base na literatura da Toyota japonesa. Aliada a outras técnicas permitiu reduzir estoques em todos os níveis, incrementar a capacidade disponível em grandes investimentos adicionais, diminuir tempos de fabricação, melhorar a produtividade e a qualidade dos produtos fabricados. Tem o objetivo de dispor da peça necessária, na quantidade necessária e no momento necessário, pois para lucrar necessita-se dispor do inventário para satisfazer as demandas imediatas da linha de produção.

de controle e sistemas de qualidade efetivados durante as etapas de produção, proporcionando condições para verificação e resolução dos problemas.

A apreensão da subjetividade dos trabalhadores por parte do capital se constitui, nessa fase, fator determinante, pela assimilação da importância do envolvimento de co-responsabilidade no sucesso da organização. Tal efeito decorre das políticas produtivas de controle de qualidade total (CQT), pelas quais se elimina o controle centralizado do modelo rígido, passando essa obrigação para os próprios produtores.

Os trabalhadores, assim, são dispostos em grupos, cada qual constituindo um ser fiscalizador do seu próximo na roda viva da produção, nos assuntos pertinentes aos interesses do capitalista e na delação daqueles que não se submetem ao processo de interiorização dos valores por ele disseminados.

Não se produz mais conforme a capacidade produtiva da empresa, mas conforme a capacidade aquisitiva do mercado. A organização produtiva no fordismo tinha como pressuposto que quanto maior a empresa, tanto melhor, devendo dominar todas as áreas de sua atividade econômica, desde a exploração de matéria-prima até o transporte das mercadorias.

No toyotismo, a empresa organiza-se, passando por profundo processo de subcontratação e terceirização, processo definitivo de extinção de setores da empresa, com o objetivo de redução de custos. Essas ações promovem uma precarização das relações do trabalho e pauperização dos trabalhadores.

Os benefícios salariais praticados no fordismo eram distribuídos de forma mais igualitária para os trabalhadores que desempenhavam a mesma função. No toyotismo, o sistema de bonificações e prêmios por produção procura considerar a avaliação do trabalhador e a produtividade do grupo de trabalho, impondo aos

trabalhadores integrantes desse grupo, fiscalização recíproca e exacerbação da competitividade.

Na perspectiva de produção e organização do trabalho desenvolvida pela acumulação flexível, o modelo de Estado baseado na regulamentação, na rigidez, na socialização do bem-estar social e no consumo em massa, deixa de ser viável. Torna-se necessário ao capital um Estado fundamentado na desregulamentação, na flexibilidade e na privatização das necessidades coletivas.

Na organização do trabalho, a definição de metas de produção por célula, a substituição da noção de tarefa e posto de trabalho pela conotação de trabalhador polivalente, e a utilização da noção de competência utiliza a aplicação da manutenção produtiva total como ferramenta. Pela aplicação desses métodos, cada operador se torna responsável pelo funcionamento e manutenção simples de várias máquinas, além do cuidado com a limpeza do ambiente de trabalho.

Essa dinâmica possibilita a redução de trabalhadores qualificados para pequenos reparos em máquinas, e a diminuição da força de trabalho aplicada na limpeza e conservação do ambiente de trabalho. A automação dos equipamentos, a capacitação dos trabalhadores e a aceleração do ritmo de trabalho são, portanto, fatores determinantes de uma nova configuração das relações sociais estabelecidas na produção, promovendo acúmulo de capital à classe hegemônica.

Na fábrica da Volkswagen do Brasil, por exemplo, em 1985, 44 mil empregados produziam mil carros por dia. Uma década depois, a metade dos funcionários que permaneceram produziam 1.300 veículos ao dia (KREIN, 1995). Esses dados são exemplo do aumento da produtividade por trabalhador nas indústrias reestruturadas e, esse aumento, pode indicar, além da introdução de



métodos inovadores na produção, maior carga de trabalho aos operários e maior diversidade de tarefas no seu cotidiano.

Direitos e conquistas dos trabalhadores são substituídos ou eliminados do mundo da produção, ocorrendo um envolvimento considerado pelo capital como voluntário. Esse envolvimento manipulado pelos detentores do poder econômico, abrange comportamentos que ultrapassam os limites espaços-temporais da empresa, estendendo-se ao ambiente familiar e promovendo a sua reprodução social através da noção de *habitus*²¹.

Diante de todo o contexto citado, existem críticas à tese original da especialização flexível pela impossibilidade da universalização da superação fordista, e do caráter superficial das mudanças que até aqui se efetivaram nos meios produtivos. (SILVA, 1993).

A especialização flexível teria intensificado o trabalho, desqualificando-o e o desorganizando. (RAGO, 1987).

Depreende-se, portanto, a criação de mecanismos pela classe hegemônica, objetivando a sua manutenção como classe dominante. Para tanto, aperfeiçoou os métodos e estendeu a exploração do trabalhador para além das suas destrezas manuais. Através da inculcação valorativa dos princípios capitalistas,

²¹ Trata-se de um conceito utilizado por Bordieu. Para ele, *Habitus* é uma estrutura mental que, tendo sido inculcada em todas as mentes socializadas de certa maneira, é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, possibilitando a formação de certo consenso sobre o mundo social, o sentido comum. Assim o *habitus* tem uma dimensão social, antecede ao sujeito, e individual, exige do sujeito um esforço para a internalização. A noção de *habitus* refere-se a um grupo ou classe e ao indivíduo, e os indivíduos internalizam as representações que são objetivas, conforme a sua inserção no campo social, o que permite uma relativa homogeneidade nos *habitus* subjetivos. O indivíduo não é somente ele mesmo, mas uma pessoa que reflete toda uma coletividade, independentemente da sua vontade ou aceitação. A criança, ao ingressar na escola, já tem um *habitus*, fruto da socialização familiar, tendo internalizado disposições que são compartilhadas com outros indivíduos socializados de forma semelhante.

produz subjetividades, enfraquecendo movimentos sindicais e exaltando a individualidade dos trabalhadores.

Para a ocorrência da expansão capitalista e superação de sua crise, torna-se necessário ao capital o desenvolvimento de conhecimentos tecnológicos um pouco mais abrangentes, implicando em um trabalhador mais dinâmico, para atuação em um número maior e mais diversificado de postos de trabalho, características essas obviamente limitadas à produção. Isso não incorre, porém, na vinculação desse processo de aumento de qualidade e produtividade com ganhos salariais significativos, como constatado na pesquisa efetuada nas indústrias siderúrgicas, que será apresentada no capítulo 4.

Portanto, o discurso que advém dos meios empresariais, do ganho generalizado com a adoção de maior preparação para o trabalho, se mostra vazio diante da realidade observada nas condições subumanas dos trabalhadores com remuneração próxima aos níveis do salário mínimo, no contexto brasileiro.

O toyotismo promove o surgimento de uma fragmentação de classe, causando, por um lado, uma precariedade dos salários, e por outro, o desemprego estrutural. As modificações estruturais do trabalho conduzem à divisão dos trabalhadores em três grupos. O primeiro, composto de trabalhadores sindicalizados, com emprego integral e possuidores de certa estabilidade. O segundo compõe-se de uma categoria formada pelos desempregados, condenados à pobreza e à ociosidade. O terceiro grupo tem se apresentado de forma crescente e envolve trabalhadores temporariamente empregados em ocupações de baixa especialização, sem nenhuma segurança no emprego e nenhuma identidade de classe definida. (HARVEY, 1993, OLIVEIRA, 1998, ALVES, 1999).

Obviamente, não se pode restringir o fenômeno do desemprego exclusivamente à reestruturação produtiva e gerencial. Unem-se a esses fatores a política econômica recessiva, imposta aos países pelos organismos multilaterais, determinando altíssima taxa de juros e de câmbio. As conseqüências de tais iniciativas podem ser observadas ao redor do planeta. O desemprego atingiu o índice mais elevado até o momento, com 180 milhões de seres humanos desempregados, e mais de 1 bilhão em subempregos, ou trabalhando apenas em período semi-integral. No ano de 2003, a América Latina tinha 19 milhões de desempregados. Esse número equivale a 11% da população economicamente ativa (PEA) da região. No Brasil, o índice do desemprego subiu de 12% para 12,4%, nos primeiros 9 meses do ano de 2003. As condições de trabalho pioraram. De cada dez novas vagas geradas, sete era para trabalhos informais, segundo a OIT.

Houve também redução de 1,6% no poder aquisitivo do salário mínimo e de 4,8% no valor real do salário industrial. Mais de 50% dos trabalhadores estão no mercado informal. Na grande São Paulo, o desemprego em 2003 atingiu a marca de 19,9% da PEA, conforme levantamento efetuado pela Seade/Dieese. Pelo sexto ano consecutivo o rendimento médio real dos trabalhadores diminuiu, correspondendo a R\$ 928,00 em 2003, valor 6,4% menor que o registrado no ano anterior.

Do final dos anos de 1980, até meados dos 90, a reestruturação produtiva provocou no setor automobilístico um corte de 30 mil empregos, enquanto sua produção aumentou sensivelmente de 1,2 milhão para 1,7 milhão de unidades²².

²² Dados obtidos da revista *sindiquim*, n. 7, p. 10, 1996.



Pelos números, constata-se a ampliação da produção de mercadorias pelo capitalismo, mas concomitantemente ocorre também a redução da quantidade potencial de consumidores particulares, através do crescente desemprego estrutural e da redução do poder aquisitivo dos trabalhadores via política econômica.

O processo de reestruturação produtiva parece tentar contornar o problema da redução do capital variável, ampliando também o grau de exploração da mais-valia absoluta sobre os trabalhadores, utilizando mecanismos que integram processo produtivo e tempo livre.

Buscando opções favoráveis, o capitalismo utiliza estratégias neoliberais. Por seus argumentos economicistas, o discurso enaltecido dos objetivos e resultados da prática desse ideário parece promover aceitação quase consensual por parte da sociedade, dos benefícios da mundialização e dos efeitos da propagação da idéia difusora da era do conhecimento.

Bordieu (1998), aponta a doutrinação simbólica efetuada pelos meios de comunicação e por intelectuais, validada pela difusão no meio social, que apresenta a visão neoliberal como inevitável, monolítica e promotora da autonomia e do crescimento econômico das nações.

A visão neoliberalizante restringe os movimentos sociais e torna-se desastrosa para a classe trabalhadora, quer pela produção de subjetividades no interior da fábrica (CORRÊA & TEIXEIRA, 2000), quer pelas circunstâncias da crise de emprego que conduzem parte da população economicamente ativa a trabalhos informais, ao subemprego e à criminalidade.

Os assuntos prioritários do ideário neoliberal são, principalmente, necessária e urgente reestruturação produtiva, flexibilização das relações de

trabalho, privatização de empresas estatais, descentralização política, distanciamento dos problemas sociais por parte do Estado, através da prática do mínimo social, aumento das taxas e redução de gastos públicos.

1.7 Reestruturação Produtiva, Educação Profissional e Conformação de Subjetividade

Por ocasião da adoção das esteiras transportadoras no processo produtivo, a aplicabilidade das inovações estava relacionada à formação de um novo tipo de trabalhador, adaptado às inovadoras formas de produção.

A conformação da força de trabalho aos conteúdos norteadores da organização produtiva lançava mão da interiorização de determinadas formas de comportamento, condizentes com as necessidades postas por esse sistema organizativo:

[...] os novos métodos de trabalho estão indissoluvelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro. (Gramsci, 1991, p. 396)²³.

Esse processo de interiorização ia além do ambiente de trabalho e envolvia fatores relacionados à vida particular, como, por exemplo, a proibição do consumo de bebidas alcoólicas.

Assim sendo:

[...] tudo o que interfere na nossa capacidade de pensar com clareza, levar uma vida saudável e normal e fazer bem nosso trabalho será no fim posto de lado, quer por ser uma desvantagem econômica, quer por desejarmos melhor saúde para nós. (Beynon, 1995, p. 51).

²³ O próprio Henry Ford afirmava: "Assim como uma fábrica limpa, ferramentas limpas, gabaritos acurados e métodos precisos de fabricação produzem uma máquina eficiente e de funcionamento regular, também o raciocínio claro, um modo de vida íntegro, uma conduta honesta fazem a vida na indústria ou em casa ser bem-sucedida, regular e útil para todos os envolvidos". (Beynon, 1995, p. 51).

Para que ocorresse a implantação e generalização do sistema de produção fordista, deveriam se verificar:

[...] mudanças nas condições sociais e nos costumes e hábitos individuais. Entretanto, as mudanças não podem realizar-se apenas através da 'coerção', mas só através da combinação da coação (autodisciplina) com a persuasão, inclusive sob a forma de altos salários, isto é, de possibilidades de melhorar o nível de vida. (Gramsci, 1991, p. 406 e 407).

Na forma de organização de trabalho adotada a partir do toyotismo, o capital apodera-se dos mesmos princípios norteadores da produção padronizada, isso é, a necessidade de formação de um novo tipo de trabalhador, adequado à dinâmica diferenciada do processo de trabalho. Assim como no estabelecimento dos padrões produtivos desenvolvidos por Taylor e adotados por Ford, na configuração atual da produção, a concepção de um perfil determinado de trabalhador contempla a aquisição de caracteres diferenciados, produzidos e reproduzidos na família e nas instituições públicas e privadas. Dentre elas, a que tem papel mais proeminente é a escola.

A construção de uma nova estrutura político-ideológica correspondente ao perfil desejado para a força de trabalho adequada à dinâmica produtiva, passa pela conformação da subjetividade do trabalhador, de tal maneira que haja uma correspondência entre a necessidade capitalista e o seu comportamento, como participante do processo produtivo.

Para a teoria liberal, a sociedade civil é o mundo do associativismo voluntário, e todas as associações representam, de igual modo, o exercício da liberdade, da autonomia dos indivíduos e dos seus interesses. Dessa forma, clubes, associações e empresas são consideradas manifestações equivalentes de cooperação, de participação e de voluntarismo. Porém:

[...] há uma forma de associação 'especial' que só cinicamente pode conceber-se como voluntária e onde a formação da vontade assenta na exclusão da participação da esmagadora maioria dos que nela 'participam', isto é, a empresa enquanto unidade básica da organização económica da

produção capitalista. Porque a empresa está fora do político, a teoria liberal nunca se pôs o problema de a formação da vontade no lugar do trabalho não se fazer através do voto, como acontece em muitas outras associações da sociedade civil. (SANTOS, 2000, p. 239).

Com respeito à sociedade liberal, parece existir uma tensão entre a subjetividade individual e a subjetividade coletiva. Entra em cena, para regular essa tensão, o princípio de cidadania que limita os poderes do Estado, por um lado, e universaliza e tornam homogêneas as particularidades dos sujeitos, possibilitando o controle social das suas ações e, por consequência, a regulação social. Tal tensão é decidida, na primeira etapa liberal, a favor do princípio do mercado, que estabelece a governabilidade da sociedade civil, delimitando seus direitos civis e políticos, constituintes do conteúdo da cidadania. (SANTOS, 2000).

Ocorre, porém, que para além das idéias de autonomia e liberdade que constituem o conceito de cidadania, a subjetividade envolve auto-reflexão e auto-responsabilidade, podendo, no caso da subjetividade coletiva, demonstrar caracteres reais ou fictícios e, no caso da subjetividade individual, revelar:

[...] particularidades potencialmente infinitas que conferem cunho próprio e único à personalidade. [...] Ao consistir em direitos e deveres, a cidadania enriquece a subjetividade e abre-lhe novos horizontes de auto-realização, mas, por outro lado, ao fazê-lo por via de direitos e deveres gerais e abstratos que reduzem a individualidade ao que nela há de universal, transforma os sujeitos em unidades iguais e intercambiáveis no interior de administrações burocráticas públicas e privadas, receptáculos passivos de estratégias de consumo, enquanto consumidores, e de estratégias de dominação, enquanto cidadãos da democracia de massas. A igualdade da cidadania colide, assim, com a diferença da subjetividade, tanto mais que no marco da regulação liberal essa igualdade é profundamente selectiva e deixa intocadas diferenças, sobretudo as da propriedade, mas também as da raça e do sexo que mais tarde vão ser os objectos centrais das lutas igualitárias. (SANTOS, 2000, p. 240).

A crítica de Marx à democracia liberal e, portanto, às idéias de subjetividade e de cidadania que a constituem, se sustentam sobre o pensamento que a organização social da produção determina a organização política e cultural. E porque essa determinação existe, a separação entre igualdade política e desigualdade econômica se manifesta como algo para além do ilusório na

organização capitalista, “porque o ser social determina a consciência, a autonomia e a liberdade atribuídas a subjectividade individual no capitalismo são ilusões necessárias para a reprodução das relações capitalistas”. (SANTOS, 2000, p. 241).

A interiorização dos valores morais e a inculcação de valores sociais realizadas pela intervenção da família, da religião, de profissionais especializados tais como pedagogos e filósofos alcançaram maior repercussão na institucionalização da escola.

Na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1982) a escola não é exatamente uma instituição integradora, essencial para a ordem social, conforme o pensamento de Durkheim (1984). Antes, é uma instituição que possibilita a reprodução das desigualdades sociais através da disseminação e legitimação dos valores e representações de uma classe que detém, em uma dada sociedade, a hegemonia política e cultural sobre uma outra, a dos dominados ou subalternos, e se utiliza um modelo simplificado de estratificação social.

Com efeito, Bourdieu, por exemplo, aproxima-se de Durkheim, concordando que na vida social os indivíduos partilham um sentido comum, em grande parte nacional, o qual lhes assegura um consenso primordial sobre o sentido de mundo. Observa, no entanto, que isso é possível porque a maior parte dos grandes princípios de divisão tem sido até hoje inculcados ou reforçados pelas instituições escolares, que têm por missão construir a nação, como população dotada das mesmas categorias e, portanto, do mesmo sentido comum.

Assim, a escola não é o lugar de transmissão de uma tradição cultural neutra, válida para o conjunto da sociedade, mas o lugar de transmissão de certa cultura, a cultura reconhecida como legítima em determinada sociedade, reconhecimento que se faz por um arbitrário cultural fundado em relações de poder

(BORDIEU e PASSERON, 1982). Essa cultura pertencente a uma classe social detentora da hegemonia deve ser socializada, através de processos de inculcar, que dependem da eficácia da comunicação pedagógica, trabalho do professor e de toda a equipe pedagógica da escola, e das disposições que os alunos trazem para reconhecer e adquirir essa cultura, compreendidas na noção de habitus.

Por essa perspectiva teórica, ao ingressar na escola a criança já traz consigo um habitus, fruto da socialização familiar, já tendo internalizado disposições que são compartilhadas com outros indivíduos socializados de forma semelhante.

Nas considerações feitas por Fernández Enguita (1989), a escola desenvolve relações sociais similares às desenvolvidas no meio produtivo. As noções de autoridade e hierarquia praticadas no meio empresarial, pela impossibilidade de serem desenvolvidas no meio familiar, são atribuídas à escola, pela conotação impessoal e burocrática das relações sociais que se manifestam no meio industrial e que foram admitidas no sistema escolar.

Resultados obtidos em pesquisa realizada em uma empresa automobilística multinacional relatam processos envolvendo a configuração da subjetividade, mediante mecanismos que inculcam no trabalhador a necessidade de participação e de predisposição à aceitação das condições de trabalho que, segundo a ótica empresarial, determinam a sobrevivência da empresa sob a austeridade da concorrência, estabelecida pelo livre mercado e pela mundialização. (CORRÊA & TEIXEIRA, 2000).

Na exposição do tema, Corrêa & Teixeira (2000), recorrem à idéia de subjetividade em Marx, Félix Guattari e Michel Foucault. Para as pesquisadoras, as considerações de Marx a respeito da formação de subjetividades foram sendo desenvolvidas ao longo de sua obra e consolidadas a partir de conceitos de

atividade consciente, trabalho alienado, cooperação, modo de produção e divisão do trabalho.

A consciência do ser humano, para Marx, é determinada pelas relações sociais desenvolvidas entre si. Portanto, a subjetividade dos homens deve ser estudada nas relações sociais por eles compartilhadas.

Apontando o pensamento de Guattari (1986), Corrêa & Teixeira (2000), destacam a existência da sujeição econômica pelo capital e da sujeição subjetiva pela cultura, sendo o capital complementar à cultura. A própria essência do lucro capitalista está também na tomada do poder da subjetividade. A expressão produção de subjetividades, em lugar do termo ideologia, é utilizada porque ideologia permanece na esfera da representação, enquanto o efeito da mundialização não permanece apenas nessa esfera, mas trata-se de um processo de modelação que envolve comportamentos, sensibilidade, percepção, memória, relações sociais, etc. Subjetividade, portanto, representa melhor a atuação da mundialização no indivíduo. (GUATTARI, 1986).

A autonomia individual estaria conformada a determinantes que podem ser de natureza extra pessoal. As posturas possíveis são a alienação e a singularização. Na alienação, o indivíduo se submete à subjetividade que lhe é atribuída. Na singularização, o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade.

Foucault se detém em analisar as relações de forças estabelecidas no interior da sociedade capitalista. Assim, toda experiência humana vivida no interior de uma sociedade capitalista seria perpassada por relações de poder, não manifestando apenas caráter negativo, repressivo e coercitivo, mas apresentaria

também um perfil criador. Não existiria poder sem a existência de mecanismos de resistência e liberdade. (CORRÊA & TEIXEIRA, 2000).

As conclusões da pesquisa revelam que os trabalhadores estão dispostos a sacrificar algumas determinações estabelecidas em leis trabalhistas, como ganho adicional em horas extras, por exemplo, pela implantação do banco de horas, para a sobrevivência da empresa. Convivem facilmente com situações que indicam o uso de tecnologias avançadas na produção, tendo como consequência dispensa da força de trabalho por parte do empregador. Priorizam os interesses da empresa, e colocam-se como responsáveis pelo sucesso ou insucesso da instituição a que pertencem. Estabelecem vínculos entre os lucros da empresa e seus próprios lucros, como se a lógica da mais-valia funcionasse nesses termos. (CORRÊA & TEIXEIRA, 2000).

Como acontece tal efeito? Mediante formas de apropriação da subjetividade presentes no modo de produção capitalista e sua reprodução nas relações sociais.

Utilizando como instrumento a apropriação da subjetividade do trabalhador, o capital promove intensificação do trabalho. Necessidades produtivas do capitalista são colocadas, ilusoriamente, como única alternativa viável à busca da realização profissional daquele que vive do trabalho. Porém, todo esforço poderá apenas lhe garantir o trabalho por um espaço temporal indeterminado.

As funções cotidianas desempenhadas pelo trabalhador tornam-se mais ecléticas e, como resultado, ocorre diminuição da intervenção daqueles que possuem maior qualificação e desempenham funções mais específicas como, por exemplo, o mecânico ou o eletricitista de manutenção.



Pela utilização de equipamentos menos dependentes de acompanhamento, constituídos por maior informatização e utilização de sensores e outros componentes facilitadores na detecção de problemas de funcionamento, o operador pode ser deslocado para verificação de outras máquinas, além de realizar uma quantidade maior de tarefas que, anteriormente, não faziam parte do universo das suas atividades. Constata-se, por essa via, sensível redução do capital variável por parte do capitalista, proporcionando maior lucro.

Por meio de falácias, sucesso ou insucesso individual são colocados como corolário do sucesso ou insucesso da empresa. Em outros termos isso significaria dizer que se a empresa se desenvolver financeiramente, o trabalhador usufruirá as benesses do capital porque ele, com sua dedicação e esforço, aliado ao comprometimento de outros componentes do grupo de trabalhadores a colocou naquele patamar. Análises mais apuradas, porém, indicam inverdades nessa lógica, o que se procurará demonstrar no desenvolvimento posterior da temática.

A invasão dos conceitos japoneses no mundo do trabalho tornou-se evidente no Brasil a partir dos anos 80, nos diferentes setores das fábricas, pela aplicação de métodos tais como os CCQs²⁴ ou, em outros termos, gestão participativa, busca pela qualidade total, reuniões gerenciais, etc.

Desponta a idéia de que as formas atuais de organização do trabalho deixaram de lado o antigo problema da divisão entre mão e cérebro, pela

²⁴ Círculos de Controle de Qualidade. Nascido no Japão, o objetivo principal desses círculos, que são constituídos por grupos de seis a dez trabalhadores de um mesmo setor de trabalho, é fazer com que os trabalhadores se sintam participantes nos negócios da empresa. Como resultado, a empresa obtém aumento da produtividade, reduzindo o custo de produção. O discurso da empresa, porém, é que esses círculos promovem discussão referente à melhoria das condições de trabalho, das questões que envolvem segurança do trabalhador, etc., mas, ao contrário do posicionamento da empresa, se constata que essas questões ficam no plano secundário, sendo o principal objetivo a redução de custos e a apoderação da subjetividade do trabalhador.

maior participação dos trabalhadores. Seria isso inteiramente verídico? Considerando o fato da restrição da esfera de participação dos trabalhadores da produção, não os incluindo na tomada de decisões cruciais referentes à produção e à administração – por exemplo, o que e como produzir –, os resultados do processo de trabalho continuam sendo alheios ao trabalhador comum. Portanto, persiste a questão da divisão hierárquica do trabalho.

A propalada aproximação entre os trabalhadores e a administração nas tomadas de decisão, predominantemente, limita-se à resolução de problemas técnicos ou à contribuição através de idéias inovadoras que possam implementar maior produtividade, às vezes, sob a possibilidade de ganho de algum prêmio simbólico momentâneo, estabelecido a quem sugerir alguma inovação ou aprimoramento nas máquinas ou nos locais de trabalho, com vistas ao aumento da qualidade, da produtividade ou de ambos.

2 DIRETRIZES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS²⁵ PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Explorar alguns aspectos envolvidos na criação dos organismos internacionais e na relação estabelecida entre as orientações provenientes dessas instituições e as políticas educacionais brasileiras é o objetivo deste capítulo.

A possibilidade de alinhamento das ideologias disseminadas por tais organismos com o cotidiano da escola motivaram a busca pela compreensão do tema.

O desencadear dos assuntos propostos para este capítulo considerará a criação dos organismos multilaterais, seus efeitos sobre a educação profissional e o contexto atual da configuração do ensino profissional diante das políticas estruturadas para a mundialização da economia.

2.1 Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional: Influências Determinantes Sobre a Configuração das Políticas Nacionais

A criação do Banco Mundial e do FMI, em 1944, estava relacionada à necessidade de reconstrução capitalista no pós-guerra.

A devastação econômica e social provocada pelo conflito forçou adequação do sistema e fez emergir ofensivo processo de modernização, envolvendo profunda reestruturação da acumulação e concentração, em nível mundial. Além da desolação provocada pela guerra, existia a ameaça da ofensiva comunista, portanto superá-lo se constituía um desafio ao capitalismo.

²⁵ Dentre os organismos internacionais, destaca-se, neste trabalho, a atuação do Banco Mundial (BM), com suas instituições lideradas pelo Banco Internacional de Reconstrução e desenvolvimento (Bird), Banco Interamericano de desenvolvimento (BID) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

Como se processaria tal superação? Inicialmente, investimentos nos países menos desenvolvidos foram feitos para que a ampliação necessária a partir daquele momento histórico pudesse ser tornada viável. Nesse contexto, compreende-se melhor o progresso paulatino e contínuo da bilateralidade das relações internacionais para os acordos multilaterais que se processaram a partir do aprofundamento da crise do sistema capitalista e seus efeitos.

A preocupação dos países centrais com o estabelecimento de uma nova ordem mundial no pós-guerra visava possibilitar maior estabilidade à economia mundial. Por esse pensamento, a criação do Banco Mundial e do Fundo Monetário internacional poderia impulsionar o crescimento e evitar novas crises internacionais. (SOARES, 1998).

Nogueira (1999), desenvolve um raciocínio que aponta os caminhos percorridos pela ajuda externa para a educação brasileira. Analisa o fato de Keynes, em seu discurso na criação do BIRD, indicar, como única possibilidade para o alcance do desenvolvimento, a necessidade de se dar condições materiais para o crescimento econômico.

Havia que se proporcionar possibilidades aos países pobres para atingirem um nível econômico mais elevado, condição necessária para a constituição de consumidores dos produtos industrializados nos países centrais. Tais medidas possibilitariam ao capitalismo romper as fronteiras nacionais com mais facilidade.

O domínio da acumulação e da concentração capitalista dependia da disponibilidade dos avanços científicos e do progresso industrial, como promotores da expansão econômica.

Países periféricos dependiam da infra-estrutura necessária ao crescimento produtivo, e esta poderia ser oferecida pelos países centrais. Essa

configuração de relação desigual mencionada, favoreceu a aceitação por parte dos países periféricos, de progressiva interferência nos assuntos pertinentes à esfera nacional.

Para a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), a dependência existente entre países centrais, periféricos e semi-periféricos era atribuída à divisão internacional do trabalho e às relações e benefícios desiguais. Para que ocorresse a superação deste problema, seriam necessários investimentos na industrialização e na mecanização da produção agrícola, além de melhorias salariais dos trabalhadores, fatores considerados fundamentais à solidificação do capitalismo.

Por essa ótica, em decorrência de maiores investimentos nos países periféricos, haveria melhores condições de mercado aos produtos industrializados, amenizando os resultados da relação de dependência.

Decorridas algumas décadas, pode-se compreender melhor os desígnios do capital. Essa expansão capitalista não favoreceu a diminuição da dependência, ao contrário, países pobres que se embrenharam nos financiamentos oferecidos por acordos bilaterais ou pelos organismos internacionais foram conduzidos para um abismo econômico, que dificilmente será superado.

Antes da criação do Banco Mundial e do FMI, predominavam as relações bilaterais. No Brasil, por exemplo, durante as gestões Dutra e Vargas, respectivamente, o governo persistiu na busca de ajuda através do financiamento do desenvolvimento. Os Estados Unidos da América, por sua posição hegemônica, constituíam a maior possibilidade de alcance desse objetivo.

Sempre foram exigidas contrapartidas para o preenchimento das condições necessárias para a concessão de tais ajudas. Os norte-americanos

concederam ajuda que compreendia assistência através de serviços técnicos especializados ao Brasil na Missão Abink, em 1948, e da comissão mista Brasil - Estados Unidos, de 1951 a 1953. A condição exigida era a atuação e expansão das empresas multinacionais no interior do território brasileiro.

Na perspectiva educacional, a formação profissional precisaria ser priorizada, para que houvesse força de trabalho disponível para essa industrialização. Havia interesse, por parte dos Estados Unidos, pelo mercado brasileiro. Um mercado em expansão, força de trabalho disponível, concessões especiais para a introdução de empresas multinacionais, matéria-prima em abundância, enfim, condições muito favoráveis à expansão e ao estabelecimento de um sistema mundial mais consistente.

Ideologicamente, relegou-se mais uma vez ao plano secundário, a formação na área de humanidades e de profissionais liberais, fator que revelou a ideologia presente como foco principal da ação desenvolvimentista na preparação da força de trabalho para a produção industrial.

Amplas reformas que abrangiam os campos fiscal e agrário foram exigidas pelos países desenvolvidos como contrapartida à concessão dos investimentos que proporcionariam resultados esperados pelo capitalismo mundial.

Condições de produção e de concentração do capital norte-americano foram asseguradas, com acordos direta ou indiretamente relacionados à ação da Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (USAID), que consistiam fundamentalmente em assistência técnica, tecnológica e investimentos em educação até os anos 1970. Após esse período, o esgotamento produtivo e a desconfiança dos países receptores e dos organismos multilaterais provocaram diminuição dos recursos provenientes dos EUA.



Dessa forma, os acordos bilaterais foram sendo gradualmente substituídos por acordos multilaterais, sob a alegação de que os governos envolvidos poderiam escolher com mais autonomia os projetos internos, pertinentes à realidade de cada nação. (NOGUEIRA, 1999).

Dentre os organismos mundiais, o grupo do Banco Mundial representava o maior poder para investimentos e, atuando nas áreas periféricas, promoveu a intervenção externa necessária para a acumulação internacional, além de garantir maior flexibilidade para o capital internacional no interior de países que se constituíam fontes latentes para a expansão capitalista.

Os Estados Unidos têm assegurado a presidência do Banco Mundial desde a sua criação, possuindo o maior poder decisório entre os países com poder de votação, mantendo hegemonia absoluta entre as nações líderes, na definição de suas políticas e prioridades. Não é difícil entender que, apesar da substituição dos acordos bilaterais por convênios multilaterais, ainda prevalecem, a partir dos anos 1970, as determinações dos EUA sobre os assuntos nacionais das regiões periféricas.

Quais seriam as intencionalidades da ajuda externa, através de investimentos bilaterais dos EUA, e depois o interesse dos organismos multilaterais para o crescimento controlado dos países periféricos? Primeiramente, havia que se constituir consumidores nessas zonas, para garantir a expansão do capitalismo em nível mundial. Por outro lado, existia e existe a necessidade de manter os países do hemisfério sul isolados das decisões essenciais do movimento, "ora ordenado, ora caótico" do capitalismo. (Nogueira, 1999).

O que ocorreu ao longo do tempo foi um deslocamento da ajuda puramente econômica para ações que envolviam o campo social. As doações, os

acordos e os empréstimos para a educação escolar brasileira, dependendo das condições históricas vão se concretizar em relações econômicas, financeiras, políticas e ideológicas. (Nogueira, 1999).

A partir dos anos 1980, uma metamorfose se processou nos moldes de atuação do Banco Mundial e dos demais organismos que fazem parte do conjunto de agências multilaterais, ampliando suas atividades para além da concessão de empréstimos a altos custos, assumindo também a função de defender os interesses dos grandes credores internacionais. Essas agências multilaterais passaram a atuar como intervenientes nas precárias relações de crédito internacional, adquirindo o papel central de proporcionar a reestruturação econômica dos países periféricos, determinada a partir de programas de ajuste estrutural.

O papel do Banco Mundial, como agente principal, e do FMI se estende para assegurar que haja o pagamento da dívida externa pelos devedores internacionais.

Integrou-se uma amplitude maior à idéia de crescimento econômico, anteriormente baseado no suporte técnico e tecnológico, resultante dos acordos bilaterais, através da incorporação, nesse processo, dos recursos humanos e físicos como prioridades dos organismos multilaterais. Projetos particulares começam a ser vistos como partes de um contexto que explicitava um horizonte mais amplo.

Financiamentos do Banco Mundial se estendem a grandes programas e projetos integrados, e a educação passa a ser diretamente relacionada ao crescimento econômico.

A educação básica e a formação de profissionais, nesse plano, incorporaram-se como a principal preocupação das agências multilaterais. Nesse espectro, a visão parcial atribuída à educação como formadora da força de trabalho

tornou-se bem evidente, quando da tentativa frustrada para a profissionalização do ensino secundário, ocorrida na década de 1970.

As mudanças estruturais no capitalismo internacional, apresentadas a partir da década de 1980, caracterizadas como *mundialização do capital*, possuem facetas diferenciadas de outras etapas do capitalismo. Tendo como marco histórico o início da longa crise marcada pela recessão de 1974-1975, o objetivo do capital era ultrapassar os limites colocados pelas leis e regulamentações próprias do Estado do bem-estar social que garantindo direitos sociais, bloqueavam a expansão capitalista em nível mundial. (ALVES, 1999).

Disso decorre, no século XX, na virada dos anos 70 para os 80, uma ofensiva da produção (reestruturação produtiva) e a aplicação das estratégias constituintes da política do neoliberalismo, marcadas principalmente pela ofensiva sobre o trabalho e sobre as instituições do Estado Nacional, traduzidas em ações que se configuram sob a forma de desregulamentação financeira, liberalização comercial, privatizações de empresas públicas e flexibilização de mão-de-obra.

A emergência da crise do endividamento, nos anos 1980, motivou a imposição de programas de estabilização e ajuste da economia brasileira pelo Banco Mundial e pelo FMI. Estes organismos passaram, então, a intervir não somente na formulação da política econômica, como também a influenciar, de forma crescente, a legislação brasileira. Os acordos com o FMI promoveram políticas recessivas e acentuaram os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira, apresentando um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social que ultrapassaram todos os limites dos séculos precedentes.



Os empréstimos concedidos pelo Banco Mundial e pelo FMI ficaram condicionados à intervenção do Banco e de outros organismos na política interna e na legislação dos países receptores. Assim:

E importante compreender que essa influência se dá menos em função do volume de recursos emprestados, embora este seja importante para grande número de países, do que pelo fato de os grandes capitais internacionais e o Grupo dos Sete terem transformado o Banco Mundial e o FMI nos organismos responsáveis não só pela gestão da crise de endividamento como também pela reestruturação neoliberal [...]. (SOARES, 1996, p. 21).

Pela imposição dessas condições para o financiamento da dívida externa, países periféricos, mesmo que insatisfeitos com a nova ordem, ficam presos pelas circunstâncias, aos ditames desses organismos e ao processo neoliberalizante que se desenvolve ao redor do planeta.

As propostas do Banco Mundial para a América Latina, denominadas *reformas de segunda geração*, envolviam, a partir dos anos 1980, entre outras, flexibilização do mercado de trabalho, para redução de encargos previdenciários, alteração da legislação trabalhista e reforma no sistema educacional.

Dentro dessas propostas, reformas educativas vêm sendo implementadas visando adequação do sistema aos interesses internacionais.

Desde os anos 1950, os países latino-americanos contavam com a criação de um organismo que pudesse atender aos interesses latino-americanos, mas somente nos anos 60 o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) iniciou suas atividades. Pela resistência e desconfiança do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e dos Estados Unidos, a atuação desse organismo terminou por submeter-se às exigências dos poderosos, demonstrando, nos anos 90, uma atuação marcada por subordinação aos interesses hegemônicos, mediante a aproximação da estrutura, funções, objetivos, e modalidades

operacionais do Bird, com quem atua, muitas vezes, em regime de co-financiamento. (BUENO, 2000).

O protagonismo das agências estrangeiras nas políticas educacionais latino-americanas, por essa via, é acatado, e o poder de decisão sobre os caminhos da educação fica nas mãos do poder hegemônico, tanto como resultado da adoção dos parâmetros das reformas efetuadas nas nações do centro, como por constrangimento advindo dos débitos da dívida externa.

2.2 Políticas Educacionais Adotadas na América Latina a Partir da Década de 1970 sob os Auspícios dos Organismos Multilaterais

Os organismos internacionais são relacionados entre si. É conveniente, neste espaço, expor que a OIT é uma entidade fundada em 1919, em Genebra, pelo tratado de Versalhes, associada à Liga das Nações. Trata-se de uma agência especializada, ligada diretamente à ONU, agregando, em sua constituição, 171 países.

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, conhecida pela sigla UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), é uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946. Atua por meio do incentivo à colaboração internacional nas atividades de garantir o cumprimento das diretrizes e da correta administração do orçamento. São seus membros, quase todos os países pertencentes à ONU.

Além da sede central, a organização tem escritórios em todo o mundo e conta com agências especializadas, com certa autonomia, como o Instituto Internacional de Planejamento da Educação, em Paris, e a Secretaria Internacional de Educação, em Genebra. Esta última, fundada em 1925, incorporou-se à

organização em 1969. O orçamento regular da instituição é formado pelas contribuições dos países membros.

As atividades da UNESCO fundamentam-se no combate ao analfabetismo, ampliação da oferta de educação gratuita e promoção do intercâmbio livre de idéias e conhecimento entre os povos e nações, com medidas como fornecimento de instalações e serviços.

Durante as décadas de 1960 e 1970, a UNESCO destinou crescentes investimentos nos fundos dos programas regulares para projetos de desenvolvimento educacional e científico nos países periféricos.

A exposição da relação existente entre os organismos internacionais é fundamental por esclarecer que as reformas das políticas educacionais dos países da América Latina não surgem simplesmente das necessidades inerentes da região, mas são determinadas pelo método avassalador da expansão internacional, pela atuação de tais organismos.

O programa de reformas imposto à América Latina, logo após a queda do governo de Salvador Allende e a assunção do caudilhismo militar no Chile, como ponto de partida, indicava uma gradual expansão neoliberal à maioria dos países latino-americanos.

Essa expansão progressiva foi propiciada por dois motivos principais, sendo o primeiro deles a frágil institucionalização que marcou a transição da ditadura para a democracia nas nações que passaram por longas experiências ditatoriais e o segundo, o caráter tutelar e alto grau de corrupção assumidos pelos países que não enfrentaram, durante esse período, "governos *de facto*" (BORDIEU, 1998, p. 13).

No final dos anos 80, um conjunto de reformas propostas pelos organismos financeiros internacionais, com o objetivo de mobilizar um rigoroso programa de ajuste econômico denominado Consenso de Washington, incluía reformas sobre assuntos de política econômica na América Latina.

A partir daí, tem havido certa similaridade na composição das ações políticas adotadas por países componentes dessa região, similaridade manifesta também nas políticas educacionais. (GENTILI, 1998).

Conicionados aos determinismos que estabelecem equivalência entre todos os países envolvidos na mundialização proclamada como a única solução possível para superação da crise capitalista, os processos de descentralização, harmoniosamente coincidentes com os pressupostos do Banco Mundial se concretizam em variadas regiões latino-americanas.

As reformas educativas, iniciadas na década de 1990, representam, em sua essência, “inquietações geradas pela ‘crise prolongada’ e assumem um caráter de transição, de indefinição” (BUENO, 2000, p. 67) e, por esse motivo, essas mudanças, consideradas prematuras, aliadas à instabilidade refletida nos rumos das reformas remetem a uma imprevisibilidade do processo.

A Comissão Européia promove a idéia de manutenção do modelo social europeu como referência mundial. Portanto, pela expansão das ações do campo econômico ao social a realidade contemporânea foi conduzida pelos organismos multilaterais à imposição internacional nas áreas econômica e política, e maior persuasão da ideologia dominante.

O seguinte pensamento também se expressa nesse sentido:

Os programas de estabilização e reforma econômica aplicados nos países latino-americanos possuem, entre eles, uma notável homogeneidade. Essa característica também pode ser identificada nas propostas de reforma educacional levadas a efeito na região. Tal regularidade verifica-se na expansão de um mesmo núcleo de diagnósticos, propostas e argumentos

'oficiais' acerca da crise educacional e de suas supostas saídas, assim como na circulação e no impacto (direto e indireto) que os documentos e 'recomendações' do Banco Mundial e do FMI têm na definição das políticas destinadas a esse setor. (BORDIEU, 1998, p. 15).

Estado descentralizado economicamente, transnacional, é assimilado como ideário iminente e necessário, declarando-se a falência do *welfare State* e a idéia de Estado-nação, centralizador de todos os poderes.

Na perspectiva neoliberal, a crise que perpassa a educação pública e está relacionada à eficiência, eficácia e produtividade, está vinculada à incapacidade do Estado em administrar as políticas sociais. (BORDIEU, 1998).

O centralismo e a burocratização, próprios do Estado interventor, estariam provocando a crise de produtividade da escola, pela incapacidade de promover a democratização através do acesso das massas populacionais às instituições educacionais.

Dessa forma, a descentralização é apresentada como estratégia satisfatória à elevação da qualidade da educação, embora estudos do próprio Banco Mundial não confirmem esse vínculo entre a teoria e a prática, entre os resultados esperados e os alcançados. (BUENO, 2000).

Embora o discurso para que se consolidasse o incremento da aplicação de recursos provenientes de agências multilaterais fosse a alegação da existência de maior liberdade por parte dos países favorecidos, o que ocorreu de fato foi a maior extensão, por estes organismos, do efeito da dependência, expandindo as amarras do campo social e do campo político ao econômico.

Referindo-se aos novos encaminhamentos dados à educação, Garretón (1997, p. 129), afirma:

Toda ideologia tem três componentes fundamentais: a crítica ao passado ou aos modelos que se quer superar, o aparecimento de uma boa novidade e o ocultamento ou negação inconsciente das contradições nela presentes.

O primeiro componente – a crítica ao passado – está fundamentada nas políticas educacionais adotadas e à responsabilidade atribuída pelo neoliberalismo ao Estado do bem-estar-social, abrangendo a desvinculação do sistema educacional com as necessidades do desenvolvimento econômico, especialmente do setor produtivo, e pelas ações conducentes à falta de qualidade e de diversificação de oferta na formação.

O aparecimento de uma boa nova está vinculado à elevação do conhecimento como desintegrador das mazelas da pobreza e da desigualdade, portanto, a retomada do capital humano como mola propulsora para busca de patamares mais elevados de enriquecimento das nações.

Como resposta à necessidade de expansão internacional do sistema capitalista, o Banco Mundial procura priorizar a educação nos investimentos e orçamentos públicos, provendo códigos culturais da modernidade, ou, melhor explicitando, promove a formação da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho, através de incentivos para aplicabilidade das reformas julgadas necessárias.

O neoliberalismo condena a penetração da política na esfera educacional por produzir um “contaminante efeito improdutivo que se constitui na causa fundamental dos males que assolam a escola”. (BORDIEU, 1998, p. 18). Dessa forma, a ineficácia produtiva da escola estaria relacionada à sua natureza pública e ao monopólio estatal.

Por esse raciocínio, a escola estaria em crise por não ser caracterizada:

[...] por critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos 'usuários' do sistema. No seu âmbito, não foi estabelecido o necessário sistema de prêmios e castigos, que recompensa ou pune as ações e decisões

individuais; em suma, um sistema em que os 'melhores' triunfam e os 'piores' fracassam. (BORDIEU, 1998, p. 18).

A pretensão neoliberal, nesse caso seria:

[...] transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores. (BORDIEU, 1998, p. 19).

A visão do Banco Mundial (1992, p. 2), por sua vez, considera a educação como "pedra angular do crescimento econômico e desenvolvimento social". Seria o principal meio para elevar a qualidade de vida da sociedade, aumentando sua capacidade produtiva e fortalecendo as instituições políticas, econômicas e científicas, contribuindo, assim, para a redução da pobreza.

A percepção que o Banco Mundial tem das políticas aplicáveis à educação se estabelece fundamentalmente sobre um "instrumento de diagnóstico" que compreende "análise econômica" e "análise das taxas de retorno" (CORAGGIO, 1996, p. 95). Nesse caso, o sentido economicista não está restrito à estruturação do processo de priorização da educação como promotora do desenvolvimento, mas permeia as demais ações de aplicação dessas políticas.

Essa interpolação delineada nos propósitos de documentos do Banco Mundial indica tendência de sublevar a idéia de uma análise fundamentalmente econômica à subjetividade de valores de mercado, na esfera da cultura.

Buscando justificar a prioridade de financiamento da educação básica, o argumento principal utilizado pelo Banco Mundial está no alcance de altas *taxas de retorno*. (BM, 1995). Tal argumentação procura demonstrar que o financiamento da educação básica possibilita elevação de renda nacional, proporcionalmente maior que investimentos na educação de níveis superiores.

Tais argumentos demonstram-se inconsistentes, pois apenas um terço da população consegue integrar-se ao mercado de trabalho pela via formal e, quando ocorrer inserção, haverá muitos desocupados ou concorrentes entre si e, como consequência, redução do nível salarial. Maior demanda por trabalho exigiria investimentos em outros níveis de educação e em outros setores econômicos, para poder tornar possível a ampliação do mercado de trabalho formal e garantir o acesso da população emergente da educação básica, à educação de nível médio e de nível superior. (CORAGGIO, 1996).

Publicações dos organismos multilaterais deixam transparecer claramente a posição dessas instituições e o modelo empresarial pretendido, pela teoria do capital humano e pelo cunho economicista, da centralização valorativa do mercado e da manutenção e extensão dos organismos ou países empreendedores de investimentos viáveis, que logicamente retornam sob forma de consideráveis lucros ao investidor.

As agências internacionais surgiram em um momento histórico determinado por diferenças existentes entre países centrais, semiperiféricos e periféricos. Essas diferenças poderiam constituir barreiras à expansão capitalista em nível mundial, sendo necessários ajustes que possibilitassem o avanço do capital.

O viés ideológico que a criação das instituições multilaterais trouxe, alargando ainda mais a relação de dependência entre as nações, fator que se arrasta ao longo do tempo, chega ao século XXI, travestida de igualdade social, respeito à natureza, espírito de equipe e outras espécies de fantasias e falácias se difundem em praticamente todos os setores da sociedade, levando tanto incautos quanto conhecedores dos caminhos delineados pelo capital, atuantes para

promoção dos valores capitalistas, ao raciocínio da aplicabilidade dos princípios neoliberais como único caminho para a sociedade atual.

Enfim, uma profunda crise de legitimidade do Estado permeou os anos 1990, revelando os objetivos das transformações que se dariam nos campos social, político e econômico para o estabelecimento de uma nova ordem mundial. Blocos econômicos integram diferentes culturas sob a égide de uma nova ordem mundial. Organismos multilaterais assumem o papel de norteadores das políticas internas dos países diretamente envolvidos na integração mundial a qual se procura efetuar.

A responsabilidade direta do Estado em relação à educação passa a ser questionada, há redução das práticas sociais à sombra de experiências extranacionais e rotulação de movimentos reivindicatórios como barreiras impeditivas ao desenvolvimento que necessariamente devem ser derribadas, ecoando o discurso neoliberal que se promove como panacéias igualmente difundidas para várias regiões do globo, destituindo-se as diferenças culturais no que se refere à condução dos assuntos nacionais e a capacidade de cada região de promover seus próprios interesses.

Aliadas à prática do mínimo social e o decreto da falência do *welfare state*, o discurso neoliberal promove o individualismo e a competitividade, fatores coincidentes com a busca de aumento produtivo por parte do capital mundial.

2.2.1 Imagens invertidas reveladas nas reformas educacionais

Transformações paulatinamente impostas aos países da periferia da economia-mundo podem ser alegoricamente comparadas ao funcionamento da câmara fotográfica, que executa a exposição do material sensível à luz, funcionando

com base no princípio óptico da câmara escura, conhecido desde o ano 400 a.C. Originalmente, esse aparelho era constituído por um quarto totalmente desprovido de luz. Uma das paredes tinha um orifício, através do qual se projetava na parede oposta uma imagem invertida.

Quando soluções generalizadas para os problemas particulares de cada nação em seu contexto e momento histórico são apresentadas aos países periféricos pelas agências internacionais, nivelando-as com nações centrais e semiperiféricas da economia-mundo, pode-se inferir comparações ao quarto desprovido de luz.

As recomendações das agências internacionais no tocante a ações políticas que envolvem prioridade para gastos públicos, linhas de territorialização e estratégias de privatização tornam-se imposições diante da ânsia pela obtenção de recursos, submetendo intelectualmente a condução dos assuntos referentes à educação.

Nessa questão não há luz suficiente para clarear os resultados de tal padronização cultural que se pretende impor. No entanto, é mostrada, ao fundo, a projeção das imagens invertidas obtidas através da exitância proveniente do orifício através do qual se permite ver as nações que ocupam o centro da economia-mundo como condutoras das prioridades mundiais tangentes à educação.

Essas imagens podem ser equiparadas às experiências desenvolvidas por esses países, no campo social, no político e no econômico, e absorvidas como auspiciosas pela maioria dos demais componentes menos privilegiados do globo. Objetivando maior nitidez da imagem, torna-se necessário um ajuste da lente de acordo com a distância exata do objeto. Como normalmente uma cena inclui objetos a diferentes distâncias da câmara, há uma perda natural de

nitidez. Dentro de certa faixa, no entanto, a perda de nitidez é quase imperceptível. Essa faixa é a chamada profundidade de campo.

Além de controlar a quantidade de luz que atinge o filme em determinado período de tempo, a abertura do diafragma determina também a profundidade de campo.

A fulguração da luz emitida pelos projetos desenvolvidos nos países centrais parece ser acrescida, controlada pelo poder dominante e imposta como necessária ao desenvolvimento dos menos favorecidos.

Ocorre que a projeção dessas imagens é invertida, e os reflexos dos ajustes prejudiciais à classe trabalhadora podem ser observados na baixa qualidade de vida dessa população, se manifestando através de um escravismo econômico dos países periféricos, de forma quase generalizada.

Implicações desse efeito se refletem no mundo do trabalho. Trabalhadores com emprego garantido não se atrevem a se desligar e se submetem à exploração crescente. Por sua vez, aqueles que estão desempregados, angustiados pela impossibilidade de obtenção dos meios de subsistência via emprego formal, procuram garantir o mínimo necessário, aceitando condições de trabalho outrora recusáveis.

Assuntos nacionais incorporam-se aos interesses internacionais e revelam ao fundo, à semelhança da câmera fotográfica, a subjetividade da influência dos organismos multilaterais nas políticas educacionais dos países propensos a não recusarem os financiamentos provenientes dessas fontes.



3 CONFIGURAÇÃO ATUAL DO ENSINO PROFISSIONAL

Pretende-se, para esta seção, desenvolver análise dos níveis de ensino estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1997 (LDB) e os tácitos propósitos das transformações assistidas nas políticas educacionais brasileiras.

A legislação atual estabelece dois níveis de ensino. O nível básico compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e nível superior.

No ensino de nível básico, a finalidade, conforme destacado na lei em vigor, é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1997, art. 22).

A educação tecnológica básica ressaltará a compreensão do “significado da ciência, das letras e das artes”. (BRASIL, 1997, art. 36, inciso I).

Para representantes do MEC, o sistema educacional brasileiro ficaria fundado sobre três pilares compreendidos pela educação geral de base científica e tecnológica, conferindo uma visão epistemológica, pela conciliação do humanismo e da tecnologia. O segundo pilar seria a preparação para o prosseguimento de estudos, pelo desenvolvimento de competências básicas, e o terceiro seria o assentimento da educação profissional como qualificação ou habilitação para o exercício de uma profissão, de forma complementar e articulada à formação geral, podendo ser realizada em escolas, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, desde que fundamentada nas competências construídas na educação geral. (RAMOS, 2001).

A política atual do MEC para o ensino profissional estabelece a educação continuada e permanente, como forma de atualizar, especializar e aperfeiçoar jovens e adultos, em seus conhecimentos tecnológicos.

Essa maneira de romancear a educação, por parte do MEC, procura omitir o conteúdo ideológico da ótica empresarial impondo a responsabilidade da educação profissional responder por:

[...] uma nova qualificação que, em face da reestruturação econômica sob nova base técnica, lhes possibilite efetivar a reconversão tecnológica que os torne competitivos no embate da concorrência intercapitalista. (FRIGOTTO, 1995, p. 141).

Entende-se que a reformulação do sistema educacional está em conformidade com os interesses do capital, por promover condições para expansão capitalista, possibilitando formação da força de trabalho para a produção, sob a égide da sublevação da sociedade do conhecimento.

No Brasil, a educação profissional em vigor está composta de nível básico, técnico e tecnológico. Nível básico compreende cursos destinados a trabalhadores jovens e adultos. A condição para freqüência e obtenção de certificação independe da escolaridade pré-estabelecida. Tem por objetivo requalificar, sem contudo, requerer regulamentação curricular.

Nível técnico está configurado para formação de jovens e adultos que estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio. Para titulação, esse nível pressupõe a conclusão da educação básica de onze anos.

Oferecer formação superior a jovens e adultos, tanto de graduação como de pós-graduação é o objetivo do nível tecnológico.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20/12/96), complementada a seguir pelo Decreto n.º

2.208, de 17/04/97, ficou caracterizada a Educação Profissional, de forma específica.

As reformas promovidas difundem a idéia de articulação e complementaridade entre educação profissional e ensino médio, oferta de cursos sintonizada com as demandas do mercado, dos cidadãos e da sociedade, diversificação e expansão da oferta, tanto de cursos técnicos e tecnológicos, quanto de cursos de nível básico que atendam à qualificação, requalificação e reprofissionalização do trabalhador.

Concernente à demanda de mercado, pode-se admitir evidências de uma maior procura por profissionais mais adaptados às novas tecnologias e, como corolário, a procura de profissionalização facilitadora da inserção profissional no mercado de trabalho.

Outro fator exaltado pelo discurso do MEC é a existência de um vínculo permanente entre a educação, o mundo trabalho e a prática social, parceria entre docentes com vivência no mundo do trabalho, denominados *professores profissionais*, e *profissionais professores* atuantes no mundo da produção, enquanto formuladores de problemas, reguladores do processo e estimuladores de inovações.

Manifesta-se, porém, revelada, na composição dos quadros de professores atuantes na educação profissional, participação majoritária de profissionais provenientes do setor produtivo, possuidores de domínio de conhecimentos técnicos, mas absolutamente despreparados para a docência. Esses *profissionais professores* referidos pelo MEC, podem estar atualizados no campo tecnológico quanto à utilização de novas tecnologias no setor produtivo, mas se nem mesmo os professores profissionais amiúde não conseguem colocar em prática os saberes para que ocorra uma formação verdadeiramente humana, muito menos

essa vivência profissional destituída de preparo didático-pedagógico dará conta de garantir formação humana, na abrangência de seu conceito.

Pela utilização de profissionais provenientes de um contexto divergente em seus objetivos, das metas da educação, também não se pode garantir o alcance daquela propalada sincronia entre educação básica e profissional.

Acostumados à busca constante por qualidade e produtividade e atuando como intelectuais urbanos, concorrem para reproduzir características subjetivas nos alunos, destituídas de senso crítico, tornando os processos ensino e aprendizagem em instrumento promotor de conformismo e alienação, para efetivação de um contexto cada vez mais decadente dos trabalhadores e dos seus movimentos de classe.

Currículos flexíveis, modularizados, possibilitando itinerários diversificados, acesso e saídas intermediárias e atualização permanente são critérios assumidos pelas reformas da educação profissional. Segundo a visão dos apologéticos dessa reforma, a composição flexível dos currículos escolares seria resultado do exercício da autonomia das escolas, mas a concepção de flexibilidade ainda apresenta dubiedades diante da pertinência de um quadro que apresenta um fatalismo conformista nas trajetórias dos destinados ao trabalho e à responsabilidade individual em arcar com esse destino. (BUENO, 2000).

Segundo o parecer CEB/CNE 15/98:

A duplicidade de demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último. (BRASIL, 1998, p. 35).



O Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEP), por meio da Resolução CNE/CEB nº. 04/99, homologada pelo Ministro da Educação.

As DCNEP fundamentam-se no Parecer CNE/CEB nº. 16/99 e são caracterizadas como um:

[...] conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico. (BRASIL, 1999, art. 2).

Definições contidas nessa resolução são de cumprimento obrigatório por todas as instituições que oferecem educação profissional de nível técnico. Nesse nível, incluem-se cursos técnicos, certificação de qualificações correspondentes a ocupações existentes no mundo produtivo, garantidoras da aquisição de conhecimentos técnicos equivalentes aos adquiridos pela frequência às aulas, e certificação por especificações em nível técnico.

Na organização e planejamento de cursos de nível técnico, as Instituições deverão considerar dois critérios, quais sejam: o atendimento às demandas do cidadão, do mercado e da sociedade, e a conciliação dessas demandas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino.

A educação profissional de nível técnico passa a ser organizada por áreas profissionais, num total de vinte. Os cursos a serem oferecidos nesse nível terão essas áreas como referência curricular, a partir das quais se identificam as habilitações técnicas oferecidas através de cursos que atenderão a uma carga horária mínima estabelecida nacionalmente e à construção das competências gerais da referida área, além daquelas específicas da habilitação. (BRASIL, 1999).

Para organizar um curso técnico, a escola estabelece o perfil profissional de conclusão, o qual define a identidade do curso. Para isso, a instituição considerará as competências requeridas para a atuação do profissional, subsidiada por pesquisas, por sua interação com o mundo produtivo, bem como pelos Referenciais Curriculares Nacionais a serem disponibilizados pelo Ministério da Educação.

Destaca-se a prática como constituinte e organizadora da educação profissional de nível técnico e inclui, quando necessário, o estágio supervisionado, realizado em empresas e outras instituições. Nesse caso, a carga horária destinada ao estágio será definida pela escola, devendo ser acrescida ao mínimo estabelecido para o respectivo curso.

Os planos de curso deverão guardar coerência com o projeto educativo da escola e serão submetidos à aprovação dos órgãos competentes do sistema de ensino no qual a instituição se insere. Cabe a esses órgãos a inclusão dos cursos autorizados no cadastro nacional de cursos técnicos, que foi implantado e é mantido pelo MEC. Terão validade nacional apenas os diplomas e certificados emitidos pelas escolas cujos cursos estejam incluídos nesse cadastro.

Pela ótica da LDB, a educação escolar, nos diversos níveis do ensino tem por finalidade desenvolver conhecimentos e habilidades necessários para o exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho. Tal propósito está claramente explicitado no artigo 22. Assim, a educação básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1997, artigo 22).



Esta última finalidade repousa suas esperanças no ensino médio, uma vez que entre as suas finalidades específicas incluem-se “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”. (Brasil. LDB, artigo 35, inciso II).

Porém, segundo a opinião de Bordieu, a noção de cidadania, pelo ideário neoliberal, promove a:

[...] ação do indivíduo enquanto *proprietário* que elege, opta, compete para ter acesso a (comprar) um conjunto de propriedades-mercadorias de diferentes tipos, sendo a educação uma delas. O modelo do homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o *consumidor*.

[...] O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social. (BORDIEU, 1998, p. 20).

As decisões individuais quanto aos caminhos a tomar com referência ao seu futuro determinam êxito ou fracasso, e se a grande maioria não desfruta de uma posição destacável é porque ainda não compreendeu as vantagens do mérito e do esforço, mediante os quais se triunfa na vida.

A atribuição da responsabilidade ao indivíduo apóia-se no fato de que a sociedade moderna é livre. E essa sociedade é determinada pelo triunfo dos melhores.

As relações sociais revelam, dessa forma, uma profunda contradição pois, de um lado, promove o enaltecimento de aspectos individualizantes, e, por outro, utiliza-se de uma retórica apelativa ao envolvimento e à participação.

Um dos pontos que se destaca na atual configuração da educação profissional são os currículos baseados em competências. Dessa maneira, o debate que se estabelece sobre a aplicação do sistema de competências é um fator preponderante para justificar uma reflexão sobre a temática.

No tópico seguinte será apresentado detalhamento sobre qualificação e competência, no que diz respeito ao surgimento destas categorias e seus propósitos.



3.1 Conceito de Qualificação e Noção de Competências

O momento histórico do surgimento do conceito de qualificação remonta o aparecimento do Estado do bem-estar social, retomando, no processo de consolidação da sociedade industrial, o papel regulador outrora abandonado pelas corporações.

No modelo taylorista, formação profissional está alinhado com o conceito de qualificação, pela predominância dos postos de trabalho fixos, e pela exigência de alto nível de concentração na tarefa a ser desenvolvida pelo trabalhador qualificado para aquela atividade específica.

Com referência ao embate originado com a reestruturação produtiva e a exigência de um novo tipo de trabalhador, o posicionamento de Ramos (2001) revela a existência de um deslocamento do conceito de qualificação à noção de competência. Considera, no entanto, os pensamentos de Caillaud (1997) que entende o sistema de competências como um aprimoramento do conceito de qualificação, o de Ferretti, (1997), o qual concebe a noção de competência como a atualização do conceito de qualificação e, de Frigotto (1995), que a entende como um rejuvenescimento da teoria do capital humano.

Esse deslocamento:

[...] não ocorre unicamente no plano teórico, nem se limita às políticas educacionais ou de trabalho. Ainda que nelas o deslocamento adquira materialidade, essas políticas compõem uma rede complexa de relações, em que as leis da economia e da sociedade, as filosofias e as ciências, resultam da ação e da interação humanas e podem ser transformadas pelos indivíduos. (RAMOS, 2001, p. 19 e 20).

Portanto, este deslocamento conceitual é tomado como fenômeno histórico, como mediação de uma totalidade e como processo contraditório e que, por isso, não está “definitivamente determinado a favor da classe dominante”. (RAMOS, 2001, p. 20).

O uso mais generalizado do termo qualificação está interligado à relação com os métodos de análise ocupacional, visando identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo. Dessa maneira, procurava-se, pelas características do trabalho, definir o tipo de qualificação que deveria ter o trabalhador ocupante de um determinado posto.

Para o desempenho adequado da força de trabalho no taylorismo/fordismo, se tornava necessário domínio de certo nível de saber. Essa abordagem contribuiu significativamente para a formulação dos códigos das profissões e para sua classificação no plano da hierarquia social.

Pela ótica da preparação da força de trabalho, qualificação estava associada tanto ao processo de formação profissional, quanto ao seu produto. Um trabalhador desqualificado poderia vir a ser qualificado para desempenhar determinadas funções requeridas por um posto de trabalho, por meio de cursos preparatórios para a ocupação.

A análise ocupacional, nesse caso, proporcionaria parâmetros para a adequação do trabalhador ao posto, e a possibilidade de, mediante cursos profissionalizantes, fazer as devidas adaptações possíveis à aquisição da qualificação necessária para o seu desempenho profissional.

O debate iniciado na década de 1970, a princípio apresentado por Bravermann (1976), deu origem à tese da polarização das qualificações. Essa tese indicava, de um lado, uma quantidade de trabalhadores qualificados e, de outro, uma massa de trabalhadores desqualificados como consequência da modernização tecnológica. A reestruturação produtiva, pela introdução de novas tecnologias nos

setores fabris, ocasionaria um fenômeno paradoxal de qualificação e desqualificação dos trabalhadores. (RAMOS, 2001).

A qualificação de alguns setores se justifica pela redução de investimentos em capital variável e aumento em capital fixo, assunto já discutido no primeiro capítulo, criando a necessidade de trabalhadores qualificados para operação e manutenção de equipamentos automatizados. A desqualificação se dá pela desespecialização dos trabalhadores oriundos do modelo taylorista/fordista e pela utilização crescente de trabalhadores temporários, parciais e subcontratados. Outro fator que provocou ataque ao saber dos trabalhadores foi a desespecialização dos profissionais, pela necessidade de desempenhar maior diversidade de tarefas na produção.

Pela adoção do sistema de competência, o conceito de qualificação tem sido enfraquecido com respeito ao valor dos diplomas e “trajetórias lineares e rígidas de profissionalização e de classificação profissional” (RAMOS, 2001, p. 37). Enquanto se reforçam aspectos relacionados à subjetividade dos trabalhadores, algumas das dimensões do conceito de qualificação são enfraquecidas no modelo de competências.

As convenções coletivas classificam e hierarquizam os postos de trabalho. A qualificação se apóia sobre as convenções coletivas, os postos de trabalho e a formação profissional, organizadora e classificadora dos saberes, em torno dos diplomas.

A discussão estabelecida entre os pensadores Friedmann e Naville (1962) em torno do que seria qualificável, o trabalho ou o trabalhador, colocava em pauta a dificuldade de se encontrar parâmetros para classificar a qualificação. Analisando as possíveis alternativas, o primeiro critério apresentado para essa

classificação poderia ser os tempos de formação, por oferecer condições de apreciação da qualidade do trabalho, mas, como não possuem sempre uma quantidade fixa, nem podem ser considerados como variável significativa, essa opção foi descartada. O salário também não seria um bom critério para avaliar a qualificação porque não estabelecia uma relação sistemática com as grades de classificação. (RAMOS, 2001).

Assim sendo, a concepção substancialista ou essencialista de qualificação, por identificá-la como uma propriedade dos postos de trabalho, propôs classificar a qualificação a partir das necessidades próprias do local fixo de trabalho, enquanto a concepção relativista ou historicista, por centrar a análise da qualificação no homem, cuja atividade se estabelece como relação social complexa entre as operações técnicas e a estimativa de seu valor social, classificaria os trabalhadores uns em relação aos outros.

Estudos realizados por Jones e Wood, na década de 1980, indicaram a valorização do saber tácito dos trabalhadores como consequência da utilização de processos automatizados. Tal raciocínio conduz à valorização da atitude pressuposta pelas tarefas visíveis e os conhecimentos necessários para sua realização. Assim sendo, os saberes tácitos não seriam superados pela automatização, mas seriam utilizados na supervisão do processo. (RAMOS, 2001).

Com o aumento da utilização das novas tecnologias e sistemas de organização do trabalho, a qualificação profissional passou a ser vista sob dois aspectos diferentes. No primeiro caso, é tomada como pressuposto da eficiência produtiva e, no segundo, tende a ser abandonada como conceito organizador das relações de trabalho para ser substituída pela noção de competência.

Em nome da eficiência produtiva, os conteúdos reais do trabalho passam a ser valorizados para além do prescrito e das qualidades individuais do trabalhador, incluindo seus atributos pessoais, suas potencialidades, seus desejos e seus valores.

Os saberes tácitos, por esse processo, seriam uma forma de conhecimento que, conquanto essencial para realização de tarefas qualificadas, é sempre apreendido através da experiência subjetiva. Porquanto, por ser subjetiva, torna-se impossibilitada sua transmissão através da linguagem explícita e formalizada. (RAMOS, 2001).

Por essas razões, esse conhecimento está relacionado a uma vivência particular no local de trabalho e, na sua execução revela idiossincrasias da totalidade ou de partes do processo de produção.

Na América Latina, a forma de compreender a qualificação é muito influenciada pela visão da Cinterfor/OIT. Esse organismo defende a definição da qualificação como "capacidade adquirida para realizar uma tarefa ou desempenhar-se num posto de trabalho satisfatoriamente". (GONZALEZ, 1996, p. 15).

Para a OIT, a qualificação é compreendida como capacidade potencial do trabalhador de realizar atividades de trabalho. Competência é entendida como alguns aspectos do acervo de conhecimentos e habilidades dessa capacidade potencial.

Como abordado no capítulo anterior, os caminhos para a adoção de políticas educacionais nos países periféricos passam pela transferência das diretrizes dos organismos internacionais, por via de um complexo sistema de integração entre esses organismos e, conseqüentemente, dos países que têm maior proeminência no poder de decisão desses organismos.

Países centrais, no tocante às suas experiências no campo educacional, são tomados como modelos para os processos de reformas nos países periféricos, ainda que apresentem particularidades culturais e distintas fases de industrialização.

As políticas para a educação profissional da América Latina passam pelo crivo da Cinterfor/OIT que, por sua vez, está intimamente relacionada à UNESCO, que por sua vez tem uma forte ligação com a ONU. Parte do financiamento para concretização dessas reformas provém do Banco Mundial e do Bird. Assim, as políticas educacionais brasileiras são perpassadas pelas diretrizes provenientes dos organismos internacionais, promovendo, dessa forma, a aplicabilidade de projetos reveladores da intencionalidade de prover recursos para manutenção da classe hegemônica, via produção de subjetividades e elaboração da ofensiva capitalista para a superação de sua crise.

Como processo contínuo, interminável, a reestruturação produtiva constitui-se fortíssimo argumento para as mudanças propostas para a educação profissional. Ocorre, porém, que o processo, apesar de se encontrar em contínuo movimento, é tomado como referencial para determinar o perfil profissional referente à constituição de competências profissionais. Referenciar o perfil profissional em algo não estanque promove uma confusão quanto à institucionalização da certificação por competências, por querer estabelecer padrões determinados na ação dos indivíduos envolvidos entre si, nas relações sociais do trabalho.

Competências adquiridas fora da escola passam a ser reconhecidas, para fins de continuidade de estudos de nível técnico, a partir de avaliação realizada pela instituição formadora. Alguns critérios, porém, ainda não estão bem definidos no

pretendo encaminhamento da utilização das competências profissionais adquiridas nos locais de trabalho ou fora deles.

Destaca-se, dentre esses critérios ainda não estabelecidos, a necessidade ou não de uma regulação geral das competências. Nesse sentido, o debate que se apresenta está relacionado à complexidade de definição de padrões para reconhecimento de competências, pela diversidade de conteúdos específicos de produção, pela adequação de características pessoais e capacidade de utilização de competências na diversidade de ramos de atuação empresarial.

A mesma preocupação faz parte também do Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional (CINTERFOR). No prólogo do estudo efetuado por Rojas (1999, p. 11), pode-se ler as considerações de Caruso, coordenador do núcleo de trabalho do SENAI/DN:

O Cinterfor/OIT vem envidando esforços significativos para auxiliar o reposicionamento das instituições de formação profissional na América Latina e no Caribe frente ao processo de globalização e de reestruturação produtiva. Isso vem sendo realizado, mais recentemente, promovendo uma interligação em rede de nossas instituições de formação para facilitar a troca de experiências, organizando encontros para debates sobre temas essenciais à compreensão do nosso campo de atuação, desenvolvendo projetos específicos para transformar as práticas institucionais e fortalecendo sua já tradicional, e bem sucedida, linha editorial.

Para tanto, a responsabilidade por criar mecanismos permanentes capazes de fomentar a articulação entre escolas, trabalhadores e empresários de modo que os setores educacionais e produtivos atuem para definir e rever as competências necessárias às diferentes áreas profissionais, bem como para contribuir na regulação do processo e estimular inovações, é colocada sobre a educação.

No caso de instituições dirigidas pela representação dos empresários, como no caso do SENAI, essa articulação promove uma luta desigual entre os objetivos educacionais e os objetivos produtivos, conduzindo à adoção, por

parte das instituições de educação profissional, dos interesses capitalistas para a formação dos futuros trabalhadores.

O principal argumento empresarial a favor de reformas urgentes nas políticas educacionais aponta para o fato de que elas não dão conta das demandas atuais de formação e são incapazes de acompanhar o avanço tecnológico. Tal alegação está fundamentada na existência de currículos rígidos, conteúdos ultrapassados e uma estrutura que não privilegia a educação continuada. Dessa forma, as propostas empresariais para o impasse estabelecido no debate da educação profissional passa pela flexibilização dos horários de trabalho, fornecimento de apoio financeiro e político para a estruturação da educação profissional, nos moldes satisfatórios dos anseios da classe dominante e exigência da atuação do Estado, para garantir mudanças sensíveis na condução das políticas envolvidas na educação e no trabalho.

Todo esse discurso tem o propósito tácito de conduzir à introdução de conceitos empresariais na estrutura da educação e promover mudanças na legislação do trabalho, tornando-as flexíveis para adaptação ao modelo flexível de produção.

O direito, como instrumento de organização da sociedade, utilizado na perspectiva da sociedade de classes, não se mantém alheio às transformações sociais. A desregulamentação do direito do trabalho está vinculada aos interesses da classe hegemônica, pela atuação do Estado, que adota uma nova postura perante as relações entre capital e trabalho, implementando alterações na legislação trabalhista.



No sistema capitalista, o desemprego estrutural decorre da aplicação de tecnologias avançadas no processo produtivo, reduzindo a intervenção humana na produção.

Apesar da Constituição Federal de 1988 contemplar, no artigo 7º, inciso XXVII, a necessidade de proteção do trabalho em face da automação, movimentos com a determinação de promover rupturas com as conquistas históricas dos trabalhadores são promovidos. Seguindo o modelo estabelecido no Consenso de Washington, cria-se o banco de horas, aplicável a todos os trabalhadores, colocando a exploração da força de trabalho em padrões flexíveis.

A impossibilidade de uma formação mais adequada dos trabalhadores é utilizada como forte argumento empresarial contra a rigidez da jornada de trabalho, que dificulta compatibilizá-la com os horários da formação, bem como a falta de incentivos aos trabalhadores para se capacitarem.

Como já discutido, alterações nos rumos da educação profissional têm indicado, como uma das mais importantes vias, o deslocamento conceitual da idéia de formação profissional para o mundo de trabalho configurado sob a forma do taylorismo/fordismo, classificado como qualificação, para a noção de competências profissionais.

Esse deslocamento tornou-se coincidente com a proliferação da ideologia do mercado auto-regulado, da competição, da busca pela eficiência e pelo êxito econômico.

Sendo um aperfeiçoamento da certificação ocupacional, trata-se de um projeto do Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional (CINTERFOR) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), organismos internacionais ligados aos financiadores mundiais.

Tendo como idéia principal distanciar a aquisição de certificação da exclusividade acadêmica, procura “aproximá-lo da descrição de capacidades reais do trabalhador, independentemente da forma como o tenha conseguido”. (Ramos, 2001, p. 87).

Nesse sentido, capacidades profissionais adquiridas no exercício laboral são aceitas e certificadas por instituições credenciadas ou criadas para essa finalidade, além das escolas profissionalizantes que continuam certificando. O enfoque, a partir desse projeto, passa a ser reestruturado para o desenvolvimento e certificação de competências profissionais.

Embora para o CINTERFOR/OIT as competências validadas tornam-se instrumentos de negociação como ganhos de remuneração, acesso à educação continuada, etc., a progressão da mundialização do capital tem evidenciado, como abertura ao mercado externo, busca continuada por redução de custos que forçariam a redução de preços e aumentariam o poder competitivo no mercado externo.

Considerando a formação humana, compreendida como uma dimensão que vai além da obtenção dos meios para sobrevivência, e tratando-se de um processo de conhecimento e de realização pessoal, caracterizado pela socialização dos seus resultados, sob o modo de produção capitalista essa formação assume algumas particularidades. Os sentidos humanos foram subjugados à lógica da propriedade privada. Gozo e realização pessoal estão, portanto, relacionados diretamente à posse dos objetos como capital que se valoriza e que gera lucro. (RAMOS, 2001).

Vista por este prisma, a formação humana da sociedade moderna configura-se como processo contraditório e determinado pelos valores capitalistas.



Nessa perspectiva, a atualidade está marcada pela afirmação da ética individualista como corolário da aplicação do ideário neoliberal que, no campo pedagógico, traduz-se nas noções de competência, competitividade, habilidade, qualidade total e empregabilidade.

Ganhos significativos de direitos econômicos e sociais foram contemplados no texto da constituição brasileira de 1988. Porém, a partir da década de 1990 houve uma regressão gradual nos propósitos sociais do Estado. A educação, considerada direito de todos, passa a ser paulatinamente encarada como filantropia ou como serviço a ser prestado e adquirido no mercado.

Como o mercado se faz pela concorrência e competitividade, a educação, tratada como tal, também passou a ser avaliada por parâmetros que, segundo as políticas adotadas, lhe garantiria qualidade. Esse fato, aliado à adoção da pedagogia das competências para a empregabilidade, assume o caráter individualista e imediatista, próprio do mercado.

O Banco Mundial, fundamentalmente a partir dos anos noventa, tem dado especial destaque, em suas políticas, à promoção de reformas educacionais nos países latino-americanos, objetivando adequar os processos educativos em uma perspectiva produtivista.

Essa participação dos organismos internacionais objetiva, principalmente, a utilização da mundialização do capital e dos mecanismos de ajuste à nova ordem mundial como única alternativa viável ao capital.

Ocorre, no plano pedagógico, a ratificação do dualismo e fragmentação, uma qualidade para poucos e a metamorfose do direito à educação e formação técnico-profissional em mercadoria ou serviço que se compra.

Com já visto, o CINTERFOR/OIT define qualificação como sendo “a capacidade para realizar uma tarefa ou desempenhar-se num posto de trabalho satisfatoriamente. Em geral, o termo se refere a uma capacidade manual”. (GONZALES, 1996, p. 15).

Define, ainda, qualificações básicas. Elas são referências “à capacidade fundamental que é necessária para realizar uma tarefa ou atividade determinada podendo compreender destreza manual e certas aptidões mentais”. (GONZALES, 1996, p. 15).

E, finalmente, qualificações ocupacionais se relacionam ao “conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias para desempenhar-se num posto de trabalho”. (GONZALES, 1996, p. 15).

Na década de 1990, qualificação parcial dos trabalhadores já não bastava. A literatura voltada para a formação profissional indicava a substituição da noção de tarefa pela adoção do conceito de competências.

Teóricos ligados ao assunto educação e trabalho assinalam a necessidade de revisão do conceito de qualificação, em função de sua aplicação estar ligada apenas ao posto de trabalho.

Referindo-se ao fato de que, apesar das instituições educacionais, em 1991, já estarem informadas da necessidade de mudanças estruturais na qualificação dos indivíduos, suas respostas foram insatisfatórias. Em outras palavras, muito pouco havia sido feito para a transformação necessária. Nesse sentido:

Também as condições sociais, culturais e ecológicas da produção e aproveitamento das qualificações se encontram em profunda transformação. O desenvolvimento em curso há vários anos, que agora se processa a um ritmo acelerado, só pode ser descrito insuficientemente. E muito menos ainda podem ser claramente avaliados quanto ao seu âmbito e conseqüências. (GONZALES, 1996, p. 15).

Na mudança – ou no deslocamento – do uso do termo qualificação para o termo competências, considera-se uma visão dos conteúdos da atividade industrial e do trabalhador que a exerce. Esta mudança, ou deslocamento de um termo pelo outro se dá em função da reorganização dos sistemas de trabalho, nos quais as funções exercidas por um trabalhador e a especificação das pessoas que supostamente estariam ocupando essas funções não são suficientes para definir as relações entre o ser humano e o local de trabalho. (GONZALES, 1996).

Dentro dessas implicações, a empresa não mais está realizando uma descrição das tarefas realizáveis, mas valoriza as capacidades adquiridas pelas vias da formação e da experiência.

A noção de qualificação tem sido considerada sob três enfoques: qualificação do emprego, qualificação do trabalhador e qualificação como uma relação social. A qualificação do emprego está relacionada às necessidades de um determinado posto de trabalho; a qualificação do trabalhador, mais ampla, fica explicitada de forma subjetiva, envolvendo diversas áreas de sua formação particular; a qualificação como uma relação social está sempre se modificando e é resultado de forças capitalistas, pois:

A noção de competência está associada à crise da organização da produção baseada no modelo pós taylorista de qualificação. Entretanto, se é exigido o desenvolvimento de competências aos trabalhadores, verifica-se que não existe uma compensação para estes em termos salariais. (GONZALES, 1996, p. 21).

O trabalhador requerido pelos métodos de produção atuais deve dar conta de realizações de tarefas mais complexas, mas essa exigência não implica em uma reversão, em termos salariais, a favor dos trabalhadores.

4 ENSINO PROFISSIONAL NO SENAI-PR

Este capítulo trata das condições atuais da educação profissional praticada pelo SENAI – departamento regional do Paraná.

Para se atingir esse fim é relevante refletir sobre a sua institucionalização, promovendo um resgate histórico do desenvolvimento da modalidade de educação que tem a formação de trabalhadores para o espaço empresarial como foco principal.

É pertinente, como ponto de partida, lembrar os meandros da educação formal brasileira. Têm origem em um contexto de acontecimentos mundiais que marcariam a história da humanidade. Havia questionamentos quanto à razão do domínio religioso, e Martinho Lutero, na Alemanha, liderava o movimento da reforma, em 1517.

Na recém descoberta civilização nativa, desavisada dos acontecimentos sociais contrários à submissão da fé, os métodos de apropriação dos trabalhos menos dignos foram postos em prática de maneira subjetiva. A população era descaracterizada de sua cultura, submetida a um tipo de educação que visava apenas interesses econômicos daqueles que a mantinha sob domínio, pelo uso da força. Não se concebia o homem como um ser integral, mas como mero instrumento de manipulação, na qual se visava a inculcação de valores e modos de vida impostos através do domínio e transformação da cultura nativa.

O encontro do paraíso era para aqueles que conseguissem extrair o máximo possível dos bens que a terra pudesse oferecer.

Jesuítas começaram a ensinar as primeiras letras tanto para crianças, filhos dos colonos, como dos senhores de engenho e escravos. Posteriormente, o ensino se prolongou para os níveis secundário e superior. É bom

relembrar que a escola interessava aos senhores de engenhos e aos donos das terras e, até então, não havia qualquer preocupação com a formação profissional.

Nesse período, artífices eram considerados como detentores de alguns privilégios. Suas oficinas ficavam próximas às casas grandes, e ensinavam os primeiros ofícios aos índios e aos escravos (MOURÃO, 1992). Essa conexão do ensino de um ofício como única alternativa aos menos favorecidos marcou historicamente o ensino industrial.

A metodologia de ensino utilizada pelos artífices alcançou um espaço temporal relativamente grande, arrastando-se até o período republicano, uma vez que mesmo depois que as escolas dos jesuítas foram excluídas, através de um alvará em 28 de junho de 1759, não houve modificações significativas na estrutura do ensino. (MOURÃO, 1992).

Enquanto a Revolução Industrial se desenrolava na Inglaterra e Europa, no Brasil ocorreu uma proibição veemente contra a instalação e funcionamento de qualquer indústria que pudesse pôr em risco a dependência social e política da colônia, entre 1706 e 1808. O governo de Portugal estava interessado tão somente em manter a hegemonia sobre o Brasil colônia, e garantir domínio sobre a abundância de matéria-prima oferecida pelas condições naturais brasileiras.

Pode-se constatar a preocupação expressa pelo governo português em cinco de Janeiro de 1785:

[...] o Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm, por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mas ainda muitos artigos importantíssimos para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem-se as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos habitantes, totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade, acabar com as fábricas de manufatura no Brasil. (FONSECA, 1986, p. 100).

A pequena burguesia dessa época, composta de artesãos, jornalistas, comerciantes e letrados, caracterizada pela maior participação política e social, entendeu que a oportunidade para ascensão estava na escola. Ocorre que essa classe social apenas conseguiria sucesso caso houvesse uma união com a classe dominante, para alcançar patamares por ela considerados mais elevados, ou seja, dependiam dessa aliança para conseguir ocupações burocráticas administrativas. Somente com a abertura dos portos por D. João VI no período de regência, em 1808, começou a busca pela instalação de indústrias no Brasil. A primeira fábrica começou a funcionar em 1811, trabalhando com o ouro e prata. Mesmo sendo contrária à vontade do governo Português, um ano depois, no dia 23 de Março de 1809, houve a criação do colégio das fábricas. (MOURÃO, 1992).

Um movimento conhecido como missão Francesa, em 1816, trouxe alguns artistas na tentativa de se criar a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. A idéia planejada para que o país tivesse uma escola profissionalizante nessa época, foi frustrada, e em 1820, ela perdeu esse caráter de ensino profissional, transformando-se na real academia de pintura, escultura e arquitetura civil, sendo, logo em seguida, chamada de Academia de Artes. Durante certo tempo do colonialismo a aprendizagem era feita pelas corporações de ofícios. O aprendiz saía de sua casa entre os 12 e os 14 anos de idade, indo habitar nas casas dos mestres. Ali era sujeito a maus tratos e alguns atuavam como empregados domésticos. Se surgisse indisciplina, era castigado fisicamente por aqueles que os mantinham sob sua guarda, escondendo deles conhecimentos considerados fundamentais para a prática da profissão, degradando paulatinamente a profissão e desvalorizando o trabalhador. (MOURÃO, 1992).



Um convênio firmado com o governo da Bahia criou o Seminário de Órfãos em 1819, com o objetivo de que os asilados obtivessem o ensino profissional. Esse fato elevou ainda mais a rejeição que já existia a essa forma de educação pelas classes dominantes.

Logo após a Independência do Brasil, além do curso de direito, existiam outros cursos superiores em andamento, mas a escolha da magistratura exercia um enorme fascínio para os que faziam parte de camadas socialmente mais elevadas.

Passando ao período da monarquia, já em 1823, na assembléia constituinte, o primeiro projeto previa a instalação de escolas em todo o território. O projeto não foi aprovado, a intenção de copiar o modelo francês, aplicado em uma sociedade oriunda de uma burguesia vitoriosa para uma sociedade escravocrata que apenas engatinhava na sua organização revelou extremo fracasso. (MOURÃO, 1992).

Portanto, já nesse período se tornava visível tendência de espelhar as políticas educacionais brasileiras ao modelo europeu, fato esse que, historicamente se repete.

Na constituição de 1824, foram criadas leis que estavam distantes da realidade do país, pois garantiam instrução gratuita a todos os cidadãos (artigo 179, parágrafo 22). Essa utopia estava longe de ser realizável em um país que praticamente não tinha escolas.



Em 1827, a lei estabelecia que deveriam ser criadas escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos. O método Lancaster²⁶, criado na Inglaterra para suprir a falta de professores por ocasião dos avanços da industrialização, deveria ser aplicado no Brasil, mas a realidade do país, baseada em uma economia agrícola e no trabalho escravo era totalmente diversa da cultura européia e, como não poderia ser diferente, o efeito multiplicador desejado não chegou a ser alcançado por esse método.

Piletti (1991), evidencia o descaso atribuído ao ensino profissional relatando o fato de que em 1864 havia apenas 106 alunos matriculados no ensino técnico. As primeiras escolas normais, para a formação de professores, foram criadas na década de 1830 na Bahia e Rio de Janeiro, evidenciando que a formação de professores, até então, simplesmente não existia.

Após a proclamação da República houve uma ampliação do ensino de ofícios, e, em 1906, o presidente Afonso Pena declarou: “a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (FONSECA, 1986, p. 172).

Houve um aumento significativo de indústrias e trabalhadores no Brasil, no período de 1889 a 1909. Registra-se que de 636 indústrias, em 1889, com 24.369 operários, houve um acréscimo para 3.362, com 34.362 trabalhadores, em 1909. (MOURÃO, 1992). Esse aumento evidenciava a procura de formação da força de trabalho para suprir a demanda do complexo industrial, que necessitava de profissionais qualificados.

²⁶ O Método Lancaster, baseado na obra de Joseph Lancaster utilizava apenas um professor por escola, e para cada grupo de dez alunos (decúria) havia um aluno mais adiantado (decurião) para a educação dos demais.

Três meses após ter assumido a Presidência da República, Nilo Peçanha assinou documento criando a escola de aprendizes-artífices, pelo decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, que mais uma vez era destinada à classe proletária:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes pela existência;

Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos de fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (FONSECA, 1986, p. 174).

As perspectivas desse discurso evidenciam um raciocínio ideológico sobre a profissionalização. Profícuo, pelo dicionário Michaelis significa proveitoso, útil, vantajoso. Portanto, a utilização da palavra torna-se dúbia quanto às perspectivas de sua aplicação. As referidas *vantagens*, se pensadas nas perspectivas dos futuros trabalhadores, seriam apenas afastá-los da *ociosidade e do crime*? Possivelmente sim, pois, majoritariamente, os desfavorecidos de fortuna continuaram sendo desfavorecidos.

Em 1910, começam a funcionar as escolas de aprendizes artífices, com enormes deficiências de instalações apropriadas para o seu funcionamento e utilização de mestres oriundos das fábricas, sem preparação adequada para a atuação na formação profissional, frustrando os resultados esperados.

Saindo Nilo Peçanha, entrou Hermes da Fonseca, com a promessa de dar especial atenção ao ensino profissional. Porém, chega ao final de seu conturbado mandato, em 1914, sem muito realizar nesse campo.

Em 15 de Novembro de 1914, assume Venceslau Brás Pereira Gomes, tendo eclodido a primeira guerra mundial meses antes de sua investidura no

poder. A sua política se concentrou, principalmente, na redução nos gastos públicos.

O seu discurso no senado em defesa da formação profissional foi:

Dê-se, porém, outra feição às escolas primárias e às secundárias, tendo-se em vista que a escola não é somente um centro de instrução, mas também de educação e para esse fim o trabalho manual é a mais segura base; instalem-se escolas industriais, de eletricidade, de mecânica, de química industrial, escolas de comércio, que os cursos se povoarão de alunos e uma outra era se abrirá para o nosso país. Se não tivermos pessoal habilitado para essas escolas, o que não é de se admirar, país novo que somos, contratemos no estrangeiro a missão industrial. Conseguiremos, assim, remediar em parte os males do presente e lançaremos as bases de um futuro melhor, bem como alcançaremos desviar a corrente impetuosa e exagerada que atualmente existe para empregomania e para o bacharelismo. (FONSECA, 1986, p. 187).

A dura crítica feita à preferência dos estudantes pelo bacharelismo demonstra a tendência para o fortalecimento da escola formadora de homens para a atuação no campo industrial, privilegiando o uso das habilidades manuais e a produtividade industrial, em detrimento de atividades intelectuais. Assim sendo, a escola profissional teria a conotação de terminalidade de estudos, uma vez que, depois de formado, dificilmente o trabalhador teria condições de avançar nos estudos.

O Estado de São Paulo antecedeu as reformas educacionais brasileiras, em 1920, sendo seguido pelos demais Estados apenas a partir de 1922. Com abrangência nacional, as reformas somente se dariam a partir de 1930, e o estabelecimento da escola do trabalho está situado entre 1927 e 1930.

A grande crise de 1929 desencadeou reflexos profundos na economia do Brasil, ocorrendo também o fim da oligarquia cafeeira do início da década de 30 e uma fase de industrialização sem precedentes.

A nova constituição, outorgada pelo então presidente Getúlio Vargas, em 10 de novembro de 1937, no artigo 129 preconizava:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução, fundando institutos de ensino profissional e

subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos e associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (MOURÃO, 1992, p. 101).

Com o desencadeamento da segunda grande guerra, em 1939, o processo de industrialização foi acelerado, e a necessidade de força de trabalho especializada proporcionou terreno fértil para a criação de um sistema de formação profissional que estabelecia vínculos profundos entre empresas e escolas.

A criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) em 1942, através do decreto-lei número 4.048, de 22 de Janeiro deste mesmo ano, promoveria a formação da força de trabalho necessária ao crescimento industrial, mas essa modalidade de educação somente seria regulamentada por meio decreto 4.073, de 30 de Janeiro de 1943.

Inicialmente a associação entre escolas e empresas, base para a criação do SENAI, visava formação de trabalhadores menores de dezoito anos de idade, sendo denominada aprendizagem industrial, cujo modelo foi introduzido pelo engenheiro suíço de formação germânica Roberto Mange, em 1930, copiado do sistema ferroviário alemão.

A metodologia adotada para os cursos de aprendizagem, por mais de quatro décadas, se constituía de técnicas que seriam assimiladas a partir de um currículo organizado em ordem crescente de dificuldade, conforme o aprendiz fosse desenvolvendo conhecimentos e habilidades. Esse currículo estava composto por tarefas individuais que variavam em sua forma. Para o estudo dos conteúdos técnicos, formavam-se grupos para a discussão das dificuldades encontradas no estudo silencioso das apostilas.

Posteriormente à criação do SENAI, o decreto-lei 5.452, de 1º de maio de 1943, que criava a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) transpõe e reforça os dispositivos fundamentais da legislação da instituição de educação profissional em questão. No próprio ano de sua criação e nos três anos subseqüentes, a instituição foi chamada a participar no esforço de guerra, que, de certa forma, poderia suprir a necessidade das indústrias por uma força de trabalho qualificada em um espaço temporal menor que o tempo demandado pela formação de aprendizes.

Indústria, governo e SENAI definiram, então, algumas áreas críticas para atuação da entidade em cursos para adultos, previstas no parágrafo único do art. 2º da CLT.

Deverão as escolas de aprendizagem, que se organizarem, ministrar ensino de continuação e de aperfeiçoamento e especialização, para trabalhadores industriários não sujeitos a aprendizagem. (SILVA, 1999, p. 21).

Assim, surgiram, em São Paulo, os cursos emergenciais em algumas áreas. Essa modalidade de formação ficou denominada qualificação profissional.

Foram fundamentos para a concepção do modelo pedagógico, tanto dos cursos de aprendizagem como dos cursos de qualificação desenvolvidos pelo SENAI, estudos desenvolvidos pelo Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), instituição criada em 23 de julho de 1931.

A primeira definição de formação profissional difundida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), era textualmente “adequação do homem ao posto de trabalho”.

Em 1939, pela resolução número 57, a OIT expandiu o conceito de formação profissional para “preparação do homem para o trabalho, considerando possíveis adaptações futuras”, que predominou até o final dos anos 1950.

A aprendizagem racional de base psicotécnica, inicialmente aplicada no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, foi transplantada para o ensino profissional do SENAI, dando origem aos currículos compostos por operações e tarefas, evoluindo para as denominadas Séries Metódicas Ocupacionais (SMOs)²⁷, utilizadas tanto nos cursos de aprendizagem como nos de qualificação profissional.

Considere-se o fato de que a doutrina de produção vigente, era configurada pela adequação do homem ao posto de trabalho. Para se chegar às SMOs, se procedia, na época, às análises de atividades de oficinas, precursoras da análise ocupacional.

Ainda na década de 1950, o SENAI deu início aos cursos de treinamento no próprio emprego, surgindo mais uma modalidade de ensino, denominado suprimento, definindo cursos de curta duração para a formação de trabalhadores que já atuavam na indústria, pelos que adentrariam os espaços produtivos e não necessitavam mais que conhecimentos básicos para atuação e por aqueles que precisavam se adaptar a novos postos de trabalho.

Na década de 1960, cursos técnicos começam a ser ministrados apenas nos departamentos regionais de São Paulo e do Rio de Janeiro.

A lei 5.692, de 1971, possibilitou o desenvolvimento dos cursos de aprendizagem com equivalência ao primeiro grau, hoje denominado de ensino fundamental.

Em 1973, a OIT edita uma nova recomendação doutrinária, que envolve formação permanente com vistas à promoção profissional e social,

²⁷ As Séries Metódicas Ocupacionais eram compostas de um determinado número de tarefas, ordenadas de acordo com a dificuldade de realização, que eram efetuadas pelo discente, com a finalidade de obtenção de conhecimentos técnicos e desenvolvimento de habilidades e destrezas manipulativas.

considerando implicações dos avanços tecnológicos. Com isso, de 1971 a 1980 houve a implantação da maioria dos cursos técnicos em nível de segundo grau (atual ensino médio), no SENAI nacional.

Em 1975, a OIT juntamente com a UNESCO editam nova recomendação que define a formação profissional como “formação permanente do homem, como agente de mudanças” (SILVA, 1999).

A lei 6.297, de 1975, possibilitava à empresa, dedução de imposto de renda de parte dos valores investidos em formação profissional, o que resultou em maior procura pelos cursos de suprimento, e maior atuação da instituição no meio empresarial.

Com a crise do modelo econômico e político, a partir do início da década de 1980, ocorre um aumento significativo da participação do terceiro setor na economia nacional e, com esta contextualização, a atuação da instituição passa da administração científica para a administração de recursos. (SILVA, 1999).

A década de 1980 apresentaria mudanças significativas nas políticas nacionais, notadamente marcadas pela queda do militarismo em 1984 e a promulgação da constituição de 1988. Esses acontecimentos trouxeram à baila questionamentos quanto à existência do SENAI como instituição privada ligada às indústrias, à administração do compulsório pago pelos industriários (1% da folha de pagamentos) e a criação ou não de um fundo único de educação.

Na década de 1990, com as mudanças estabelecidas no meio empresarial e a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional (LDB), em 1996, e as mudanças ocorridas nas políticas educacionais, a instituição obriga-se a colocar em prática o planejamento estratégico, visando acompanhar os contextos de transformações visíveis no globo terrestre.

Daí por diante, os caminhos seguidos até a atualidade pela escola de ensino profissional mencionada, tomando como base os documentos originais dos projetos de reformulação de estratégias, indicam as transformações metodológicas que serão apresentadas e analisadas na continuação do trabalho. Supostamente, essas modificações dariam conta da formação mais integral do aprendiz, porém, um aprofundamento analítico nos seus resultados incide para uma formação segundo o modelo toyotista de produção, na qual o futuro trabalhador pode obter os conhecimentos necessários para as práticas ecléticas necessárias no interior das fábricas, sem, contudo oferecer riscos à hegemonia, por conta da produção de subjetividades na empresa e na conscientização profissional proporcionadas pelas escolas de formação.

O discurso neoliberal que envolve a descentralização econômica invade tanto setores públicos como privados.

Com a criação de outras instituições, como o Serviço Nacional Rural (SENAR), e o Serviço Nacional dos Transportes (SENAT), houve sensível queda na arrecadação do SENAI, por conta do redirecionamento dos recursos provenientes de empresas ligadas às atividades rurais, como cooperativas, e ao ramo de transportes, por exemplo, para o SENAR e o SENAT, respectivamente.

Um agravante também significativo na redução dos recursos, foi a isenção de pagamento do compulsório (1% da folha de pagamentos) para empresas pequenas, concedida pelo Estado. Aliada a esses fatores, a redução de trabalhadores nas empresas reestruturadas também causou queda de arrecadação, segundo os próprios dirigentes, porque o compulsório de 1% é pago sobre o número total de trabalhadores das indústrias. Reduzindo-se o número dos funcionários por

conta da aplicação de máquinas automatizadas, reduz-se o montante de recursos do SENAI.

Na ânsia por conseguir mais recursos financeiros, o SENAI, a partir do ano 2000, promoveu uma drástica redução do investimento nos cursos de formação básica para a faixa etária compreendida entre catorze e dezoito anos, formação realizada sem nenhum custo por parte do aluno-aprendiz.

Para a demanda constituída por pretendentes não aprovados no teste seletivo para inserção em cursos de aprendizagem, e por alunos que já ultrapassaram a idade limite para ingresso nessa modalidade de educação, a instituição vem desenvolvendo cursos de qualificação, com menor duração, e não gratuito,. Essa determinação está em conformidade com o projeto neoliberal que preconiza a diminuição de investimentos no campo social.

A educação profissional, por suas origens, constituía uma maneira de inserção no mercado de trabalho às camadas populares. Por esse procedimento, o SENAI desvincula boa parte de sua atuação dos compromissos sociais originalmente instituídos em sua criação. A ideologia da competitividade e da empregabilidade garantem a prática de tais modificações pela instituição, uma vez que os empregadores estão em consonância com os propósitos neoliberais.

Além dos cursos pagos de qualificação oferecidos aos menores, prioriza-se a educação profissional não gratuita constituída por cursos técnicos, com duração entre um ano e meio e dois anos, para alunos que freqüentam o ensino médio ou que já o tenham concluído, assistência técnica e tecnológica às empresas, e formação no próprio emprego através de treinamentos específicos, ligados às atividades que o trabalhador exerce no âmbito da produção, financiados pela própria empresa ou pelo governo federal.

Dessa maneira, assegura-se retorno financeiro aos Centros de Educação Profissional (CEPs), que foram se adaptando à imposição da auto-sustentação por parte do sistema, nos departamentos regionais dos Estados brasileiros.

A configuração moderna da educação profissional está intrinsecamente relacionada ao fato de que os trabalhadores necessitam de conhecimentos parciais para o desenvolvimento de uma função estática, estabelecida pela introdução nos meios produtivos do taylorismo/fordismo.

Promovendo formação da força de trabalho permeada por ideologias que visam à preparação das mentes dos filhos dos trabalhadores parciais para a continuidade dessa prática, essa espécie de formação pelo menos assegurava ao menor trabalhador a condição mínima para ingresso no mercado de trabalho. Durante o ano 2000, uma parte das escolas do Departamento Regional do Paraná a educação profissional básica (aprendizagem industrial), deixou de ser ofertada, havendo, posteriormente, uma retomada parcial do atendimento a essa modalidade de educação, por pressão de algumas representações empresariais e de outros representantes da comunidade.

As perspectivas delineadas pelos organismos internacionais para o ensino técnico foram colocadas em prática no Estado do Paraná na primeira gestão de Jaime Lerner (1994-1997), que culminaram na elaboração do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM). Com a introdução desse programa, as matrículas para o ensino profissionalizante do antigo segundo grau foram reduzidas de forma brusca nas escolas técnicas federais, não sendo de todo eliminadas por haver algumas raras exceções que aconteceram em virtude de pressões realizadas por instituições representativas da população.

Essa atitude foi tomada em razão dos fundamentos da Lei de Diretrizes e Bases da educação, que estabelece separação entre o ensino propedêutico e o ensino profissional, reflexo das reformas que estavam em andamento também na Europa, e as determinações dos organismos internacionais para o estabelecimento de parâmetros para o ensino médio e o ensino profissional.

4.1 Educação Profissional no SENAI-PR: da Criação à Década de 1990

Da sua criação, em 1942 até a década de 1990, muito pouco se alterou na formação profissional praticada pelo SENAI.

Como anteriormente explicitado, na década de 1970 houve início da crise do taylorismo/fordismo e, por esse motivo, essa época foi escolhida para comparação com as reformas educacionais promovidas na década de 1990.

O ensino praticado pelo SENAI tinha, na década de 1970, o objetivo de preparação do menor aprendiz para a ocupação de um posto de trabalho, executando operações parciais do processo produtivo.

O método descrito na apostila Aplicação de Séries Metódicas Ocupacionais (SMO)²⁸, coincidentemente escrita e disseminada por volta de 1973, quando a doutrina taylorista/fordista apresentava sintomas de decadência, permanecia com a mesma estrutura da que fora criada em 1942. O objetivo da instituição era adequação do ensino ao tecnicismo, com maior abrangência de utilização de materiais de apoio didático, como a utilização de técnicas de discussão

²⁸ Documento elaborado em 1973, para dar maiores informações a respeito da aplicação da Séries Metódicas Ocupacionais (SMO), para os profissionais que atuavam na formação profissional do SENAI. Envolve as metodologias aplicadas ao ensino profissional na modalidade de qualificação profissional, composta por alunos maiores, e aprendizagem industrial, composta por alunos aprendizes (entre 14 e 18 anos).



em grupos e o uso mais efetivo de equipamentos eletro-eletrônicos na aprendizagem.

Essa apostila que foi distribuída a todos os docentes das escolas SENAI do território nacional, explicitava:

Para situar o 'método' no contexto pedagógico, admitimos entre o ato de 'ensinar' e o de aprender existe uma distância, que será vencida através de um caminho pelo qual será transportada toda uma bagagem de conhecimentos. Esse caminho é o 'método' de ensino a ser empregado e a bagagem é o 'programa'.

Naturalmente, para facilitar o transporte dessa bagagem, utilizamos um veículo, que é o 'material didático'. Esse veículo é conduzido pelo 'docente', com 'técnica', para chegar a um 'objetivo' que se deseja atingir, isto é, a 'conduta final' que se espera do educando após aprender. (SENAI - DN, 1973, p. 7).

A Organização Internacional de Trabalho (OIT), em sua recomendação n.º 117, aprovada por unanimidade em junho de 1962, conceitua a formação profissional, estipulando que ela não era um fim em si mesma, mas um meio de:

Desenvolver as aptidões profissionais de uma pessoa levando em conta as possibilidades de emprego;

Permitir ao indivíduo fazer uso de suas capacidades como melhor convenha a seus interesses e aos da comunidade;

Desenvolver a personalidade, sobretudo quando se trata de adolescentes. (SENAI - DN, 1973, p. 7).

Embora fossem aplicadas disciplinas instrumentais que constavam de aulas de cálculo técnico, comunicação e expressão, desenho técnico e ciências, no primeiro semestre do curso, os objetivos da formação profissional constavam:

Aplicar corretamente as **destrezas manipulativas** necessárias para o eficiente desempenho profissional;

Identificar e transferir os conhecimentos teóricos adquiridos **necessários para a aplicação correta das destrezas** e para o uso **oportuno do raciocínio**;

Apresentar as condições requeridas para a promoção posterior e atualização permanente em sua atividade, mediante os **hábitos de trabalho adquiridos e as atitudes desenvolvidas**;

Desempenhar eficientemente o ofício de acordo com seus interesses e **os da comunidade**. (SENAI - DN, 1973, p. 9 e 10 grifos nossos)

Com base nessas considerações, constata-se, portanto, os principais objetivos da formação profissional. O desenvolvimento de destrezas necessárias à profissão, o uso oportuno do raciocínio e a correspondência das expectativas da comunidade.

Destrezas consideradas necessárias estavam compostas pelo domínio manual que o aprendiz deveria desenvolver para a ocupação que se destinava, através da execução de uma série de tarefas (SMO), para posterior aplicação no ambiente de trabalho.

No interior da produção, o aluno formado desempenharia funções predominantemente manuais. Não possuía uma idéia geral do processo, mas apenas a forma parcelizada da sua atuação, fundamentada nos modelos taylorista/fordista.

Como podemos entender a conotação que se queria dar com a frase: uso *oportuno* do raciocínio? Significava que o trabalhador deveria dar a sua contribuição mental dentro do seu âmbito de ação, apenas quando solicitado? É possível para alguém limitar o uso do raciocínio de outro ser humano? Essas perguntas não foram respondidas no documento analisado, mas podemos deduzir, pelo sistema ditatorial praticado pelo governo militar e pela influência que os industriais tinham na vida nacional, que o perfil requerido para o trabalhador dispensava qualquer participação política, e o ideal consistia em seu alheamento a movimentos, tanto internos quanto externos à fábrica.

Quanto ao fato do desempenho eficiente do seu ofício pelo aprendiz, de acordo com os seus interesses e os da comunidade, observa-se que a palavra comunidade aparece em destaque. Que comunidade seria essa? Seria a comunidade empresarial? Também não temos resposta, mas qual outra comunidade

seria, se o trabalhador se encontrava restrito apenas ao seu local de trabalho durante o seu turno, usando o raciocínio somente em *momento oportuno*?

Ainda na década de 70, foi proposta pela *Aliança para o Progresso* um programa de capacitação de mão de obra para a América Latina. Os técnicos da Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (USAID), baseando-se nas teorias de Skinner, adaptaram as técnicas de elaboração de manuais de instrução programada objetivando a sua aplicação na educação profissional. (GONZALES, 1996).

As instituições de Formação Profissional adequaram as suas atividades às necessidades do mercado. Desta forma, buscou-se preparar os indivíduos para o posto de trabalho.

Fernández Enguita (1988) chega a afirmar que a qualificação para o posto de trabalho não ocorre a partir de credenciais educativas, e sim, do adestramento. Nesses moldes, o ensino foi planejado, nessas instituições, mediante a captação de conteúdos através de análises ocupacionais, com o intuito de reproduzir as etapas do processo de trabalho.

Para a aplicação das SMO os docentes utilizavam técnicas que diferiam daquelas utilizadas no ensino formal e acadêmico, desenvolvendo-se fases que passavam pelo estudo silencioso das folhas de instrução relativas à tarefa, execução da operação pelo instrutor, como demonstração para ser repetida pelo aluno na fase posterior, execução da tarefa pelo aluno e, como etapa final, avaliação da tarefa realizada pelo aprendiz.

A maneira recomendada para o desenvolvimento dos estudos das folhas de instrução era baseada na *aprendizagem auto-iniciada*²⁹, utilizando técnica de estudo dirigido, visando, segundo a perspectiva do método, desenvolver nos educandos hábitos de estudo e capacidade de aprender por si mesmos. Segundo as orientações advindas do SENAI, requeria-se do docente não o ensinar, mas ajudar o educando a aprender.

Para o estudo das *Folhas de Instrução*, poderiam ser usados estudo individual, estudo socializado e estudo misto (individual e socializado).

A Folha de Tarefa (FT) especificava **o que** o aluno deveria fazer, dando detalhes através de desenho técnico das peças a serem executadas e informações complementares, como por exemplo, o material utilizado para a confecção da tarefa, o grau de acabamento exigido, o número de peças que seriam produzidas, etc.

A Folha de Operação (FO), continha as informações detalhadas dos passos que deveriam ser seguidos para que a tarefa fosse executada de forma gradativa, isto é, era a receita de **como** deveria ser realizada determinada tarefa. Além dessas informações, as FOs continham os cuidados que o aluno deveria ter com as ferramentas e instrumentos que utilizaria na tarefa a ser realizada.

A Folha de Informação Técnica ou Tecnológica (FIT) continha as informações necessárias para que o aluno soubesse os instrumentos que utilizaria, isto é, **com o que** ele faria a tarefa. Além dessas informações, nas FITs constavam as *precauções* isto é, os cuidados para que o aluno aprendiz não se ferisse com as

²⁹ Método descrito por Carl Rogers (Psicólogo americano) em "Liberdade para Aprender".



máquinas, instrumentos e ferramentas com as quais trabalharia na confecção da tarefa.

Compreendiam as Folhas de Instrução, ensinamentos relacionados às técnicas a serem utilizadas na fabricação da peça, relegando ao segundo plano a preocupação com conhecimentos científicos mais elaborados.

Os passos para o estudo dirigido iam da leitura silenciosa das Folhas de Instrução e discussão de seu conteúdo pelos participantes dos grupos às respostas a questionários para posterior elaboração do roteiro de trabalho.

O objetivo da leitura silenciosa, segundo essa visão, consistia em acostumar o aprendiz à leitura, levando-o a fazer anotações resumidas do conteúdo e a anotar dúvidas para pesquisa posterior em dicionários técnicos, livros, tabelas, etc. Este estudo referia-se apenas ao que lhe era apresentado, sem trabalhos de pesquisas mais intensos em bibliotecas, livros de formação geral, etc.

A discussão dos conteúdos das Folhas de Instrução era tida como um meio de socialização do aluno, isto é, de levá-lo a uma interação mental com os demais colegas. Para promover a discussão entre os educandos, o docente utilizava-se de técnicas que permitiriam que o aluno assimilasse o sentido de socialização:

[...] a função do docente assume maior plano hierárquico. Ele passa a ser o autêntico educador. Seu trabalho consiste em usar os grupos como instrumentos para o desenvolvimento individual dos educandos, pois a experiência pessoal se dilata à medida que a participação nos grupos sociais é mais ampla. (SENAI - DN, 1973, p. 26).

Hierarquicamente, neste processo, o educador se comporta como o futuro chefe nas relações sociais desenvolvidas na produção. Dentro da concepção de Fernández Enguita (1989), a reprodução de características desenvolvidas nas relações sociais do interior produtivo notadamente estão evidenciadas nas relações de ensino e aprendizagem da escola profissionalizante SENAI:

Os alunos vêm-se assim inseridos dentro de relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho. Em parte, esta autoridade baseia-se diretamente em sua condição não adulta, mas exigências como organização e numa suposta necessidade pedagógica. A submissão à autoridade aprendida no seio da família não constitui uma base preparatória suficiente para a aceitação da autoridade no local de trabalho. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 164).

As máquinas, dispostas uma ao lado da outra, dentro do espaço físico da oficina ainda reproduzem e continuarão reproduzindo o espaço produtivo da fábrica. O instrutor circula entre os aprendizes, percorrendo postos de trabalho, mantendo-se alerta quanto ao controle do tempo e da qualidade das operações, observando a distribuição e as condições de uso das ferramentas, e verificando se a repetição da operação pelo aprendiz se faz conforme demonstração realizada previamente.

Na maioria dos casos, a demonstração da operação realizada pelo docente é colocada como única alternativa ao aluno, não sendo possível quaisquer alterações nos processos de realização das tarefas. Tais características também se manifestam coincidentes com o modelo de produção industrial. O objetivo principal da permanência no espaço da oficina, nesse caso, é a realização de tarefas. Uma rígida disciplina mantém os alunos em seus postos, sendo permitidos poucos deslocamentos durante o período de aula, evidenciando a perspectiva produtivista da educação profissional.

Essa forma de aprendizagem é executada com a utilização da maior quantidade possível de equipamentos de apoio pedagógico. O foco da discussão gira em torno das técnicas utilizadas para a execução da tarefa.

No estudo realizado como preliminar à confecção da tarefa, pela organização da sala com mesas para quatro alunos, existia uma conotação de socialização no sentido restrito porque a formação estava configurada sob uma doutrinação para ocupação de uma função estática, para determinado posto de

trabalho. Isso requeria uma socialização disciplinada para convivência no contexto de trabalho. Tal configuração de educação apresenta uma acentuada divergência da perspectiva gramsciana³⁰ da escola do trabalhador.

Respondendo os questionários, o aprendiz memorizava questões que o docente considerava mais importantes.

Após esse estudo, ainda em sala de aula, preparava-se o roteiro de trabalho, onde se transcreviam todas as informações necessárias para a realização da tarefa. O roteiro de trabalho, composto por uma ou mais folhas impressas, divididas em colunas, constava de fases de execução (passos consecutivos para a realização da tarefa), ferramentas e instrumentos, informações técnicas (informações das ferramentas e instrumentos utilizados nas diversas etapas da confecção da tarefa) e precauções (informações contidas no roteiro de trabalho para se evitar acidentes pessoais).

Em cada uma dessas fases de execução, o aluno fazia um esboço à mão livre, constando forma e tamanho da peça a ser produzida, e a maneira como esta seria fixada na máquina-ferramenta ou na bancada de trabalho. O roteiro de trabalho consistia, enfim, de um planejamento para a realização da tarefa.

Depois do Roteiro de Trabalho pronto, alunos e professor se dirigiam para as oficinas, e o docente efetuava a demonstração das operações novas. Esse

³⁰ Para Gramsci, a escola do trabalho deveria ensinar as pessoas a serem livres, tendo uma conotação diferenciada com relação à fábrica. Por não estar centrado no homem em busca de sua libertação mas no seu instrumento de trabalho, o ensino vigente representava unilateralmente os interesses da classe dominante. Ao contrário da realidade manifestada no meio empresarial, o trabalho deveria ser princípio pedagógico centrado no momento educativo da própria liberdade. Dessa forma, o proletariado deveria ser preparado para a tomada do poder, e isso precisaria começar por uma mudança de mentalidade. A criação da *escola desinteressada* daria uma visão mais abrangente, sem privilégios para proletariado ou burguesia, mas útil para os competentes. Na concepção gramsciana, portanto, as atividades formativo-culturais para o proletariado em geral deveriam ser realizadas de modo diferenciado do modelo burguês enciclopédico. A cultura se revelaria historicista, de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva. (NOSELLA, 1992).

método era uma exibição prática da utilização do equipamento necessário à execução de uma operação e dos passos para sua realização.

Finalmente o aprendiz executava sua própria tarefa, baseado nos conhecimentos contidos em todo esse processo. Novas operações eram acrescentadas às já executadas em trabalhos anteriores e, pelo método de repetições, o aprendiz ia desenvolvendo as destrezas necessárias à ocupação.

Como exemplo, o anexo 1 deste trabalho mostra a composição das operações do curso de Ajustador Mecânico. A escolha deu-se porque essa ocupação, por suas características, é considerada como a mais dependente de destrezas manipulativas, e porque a reformulação do currículo dessa ocupação foi mais acentuada, se comparada com as demais ocupações.

As tarefas referem-se a um curso considerado rápido, de duração de 200 horas, no qual o aluno executava a prática das operações características do ofício.

O curso de aprendizagem (1200 horas) era denominado Mecânico Geral dividindo-se em 600 horas para o ofício de Ajustador Mecânico e as outras 600 horas para o de Torneiro Mecânico. Basicamente o conteúdo programático da parte dedicada ao ofício de Ajustador era o mesmo, com a diferença da inclusão de mais quatro tarefas, perfazendo um total de 16 tarefas.

No início do curso, a operação de limar superfície plana proporcionava habilidade motora de trabalho com ferramenta manual em bancada de ajustador. Nas Folhas de Instrução referentes a essa operação, o discente assimilava conhecimentos sobre aços, morsas (para fixação de peças), limas (para desbaste e acabamento de materiais), régua de controle (para a verificação e o controle da superfície limada), noções básicas de interpretação de desenho,

símbolos de acabamento superficial da operação, ferramentas e noções de segurança.

As informações técnicas contidas nas Folhas de Instrução tinham como característica a sua maneira direta de passar o conhecimento requerido para a execução de cada uma das operações.

Constata-se, portanto, que o ensino profissional para jovens aprendizes era feito nos moldes exigidos pelo mercado de trabalho, que, por sua vez, estava organizado pelo modelo fordista. Este estado permaneceu inalterado por mais de meio século, quando as mudanças tecnológicas e organizacionais das empresas começaram a exigir transformações no modelo de aprendizagem até então praticado.

4.2 Conformação de Subjetividades e Educação Profissional

Da análise dos aspectos sociais da configuração capitalista dos tempos de descentralização e mundialização da economia e da plena ofensiva de produtividade a um menor custo, depreende-se a necessidade do desenvolvimento de subjetividades nos trabalhadores, fator esse que desencadeia constante busca objetivada por trabalhadores e aprendizes de trabalhadores relativa aos valores explícitos constituintes da formação de profissionais.

Esses fatores explícitos são condicionantes da possibilidade da venda da sua força de trabalho. São constituídos pela preparação técnica e intelectual proporcionada pela sua inserção nos programas de formação profissional oferecidos pelas instituições credenciadas para sua realização, diretamente em seus centros de educação, em parceria com o empregador, ou pela própria empresa,

mormente em prolongamento do horário de expediente, sem direito ao recebimento de horas extras.

Enquanto os trabalhadores, imbuídos pela necessidade de alternativas viáveis à escassez de emprego ou buscando encontrar melhores condições de estabilidade profissional procuram meios capazes de promover seu aperfeiçoamento ou qualificação profissional para enfrentamento dos desafios encontrados na expansão capitalista, o capital apodera-se dos fatores implícitos decorrentes da formação para o trabalho, determinando a produção e reprodução de valores alinhavados no interior da escola.

Os fatores implícitos são valores ideológicos disseminados na educação profissional. Vale considerar que, nesse processo, os técnicos atuantes nas escolas profissionais são provenientes dessa mesma categoria de educação ou de mecanismos utilizados pelas próprias empresas para promover qualificação técnica. Obtém-se, dessa maneira, contribuição significativa para a possibilidade de ocorrência do processo de produção de subjetividades pela noção de habitus.

Com referência à educação profissional desenvolvida pelo SENAI, objeto de pesquisa deste trabalho, sua atuação no interior das fábricas através do desenvolvimento de cursos de suprimimento, de curta duração, mostra-se permeado por discursos neoliberalizantes e neoconservadores, enaltecendo o comprometimento individual resignado dos trabalhadores, apresentando conteúdos aplicáveis na prática cotidiana da produção.

Medição, matemática básica, noções de desenho técnico mecânico, lubrificação, eletricidade básica, elementos de máquinas, etc. são conteúdos técnicos ministrados para os trabalhadores com a intencionalidade de incremento de

qualidade, produtividade, menor custo e maiores possibilidades de obtenção de mais-valia.

No âmbito da produção de subjetividades, cursos de motivação, aplicação dos 5 Ss³¹ no interior da fábrica, cursos de qualidade total, aplicação da série ISO 9000 no processo produtivo, educação ambiental, liderança, entre outros cursos, demonstram, em seus conteúdos, a ideologia manifestada pelo projeto da burguesia industrial de produzir profundas impressões da necessidade de se incorporar tais procedimentos para sobrevivência da fábrica e do trabalhador.

Maior participação na qualidade e produtividade é assegurada pela produção de subjetividade dentro das fábricas, constituída como ponto principal do incremento da produção no modelo toyotista.

Uma “complexa interação de fatores: técnicos, políticos, culturais, econômicos, psicológicos” (Corrêa & Teixeira, 2000 p. 76) cooperam para a produção da subjetividade. Esses critérios fazem-se sentir na composição das disciplinas que são organizadas de forma similar às relações de trabalho estabelecidas no interior da fábrica. No SENAI, tanto os cursos que abrangem a faixa etária dos catorze aos dezoito anos, denominados aprendizagem industrial, quanto os cursos técnicos profissionalizantes ministrados aos que estão no ensino médio ou que já o concluíram, são fundamentados na idéia de competências. Segundo Ramos (2001), o deslocamento do conceito de qualificação para a idéia de competências está relacionado à reestruturação produtiva efetivada a partir da decadência do taylorismo/fordismo.

³¹ Trata-se de uma exigência de envolvimento dos trabalhadores na manutenção produtiva total, como maneira de promover qualidade e produtividade no processo. Os 5 S são colocados como lei para os funcionários. Envolve: SEIRI (organização), SEITON (ordem), SEISO (limpeza), SEIKETSU (conservação) e SHITSUKE (obediência).

O debate sobre a qualificação como relação social e a emergência da noção de competências atendem a três propósitos:

- a) Reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho;
- b) Institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário;
- c) Formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre os países da União Européia e do Mercosul). (RAMOS, 2001).

Modificações efetuadas no ensino destinado à formação de trabalhadores podem apresentar políticas que privilegiem a disseminação de ideologias convenientes ao capitalismo, mediante produção de subjetividades (formação do trabalhador-consumidor, do trabalhador comprometido e do trabalhador consciente da necessidade de autodesenvolvimento) e mediante adequação dos currículos dos cursos desenvolvidos pelas instituições de formação



profissional às demandas empresariais por profissionais aptos para atuar na otimização tanto do capital fixo³², como do capital variável³³.

A escola profissionalizante contribui na produção de subjetividades nos futuros trabalhadores, de forma que apresentem, ao adentrar o espaço produtivo, características observáveis nos operários mais antigos. O menor aprendiz, sendo na sua maioria filho de pessoas que compõem força de trabalho no setor produtivo, será educado na escola do trabalho para ser o futuro trabalhador, fazendo parte do exército de reserva industrial, necessário à obtenção de mais-valia.

4.3 Mudanças Ocorridas na Educação Profissional

A CNI (Confederação Nacional da Indústria) e o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), realizaram uma pesquisa em 1997, sobre Modernização e Capacitação de Recursos Humanos. Seus resultados foram divulgados no ano posterior. Na ocasião foram pesquisadas 516 empresas contribuintes do SENAI, distribuídas em todos os Estados brasileiros³⁴.

Os objetivos da pesquisa eram aprofundar o conhecimento sobre o processo de modernização pelo qual vem passando a indústria brasileira e verificar a forma como as empresas vêm enfrentando a crescente necessidade de capacitação de mão-de-obra.

³² Capital fixo é um termo que designa, em economia e finanças, o capital representado por máquinas, instrumentos de comércio ou outra classe de bens que produzem renda ou lucro, sem necessidade de troca ou circulação posterior.

³³ Ou capital circulante. É um termo que designa, em economia e finanças, a moeda necessária a uma empresa para a aquisição de matéria-prima e pagamento de mão-de-obra.

³⁴ Optou-se por apresentar pesquisa realizada nos anos 1990 por ser nesse período que se iniciaram as reformas educacionais na educação profissional.

O gráfico apresentado a seguir mostra uma média de adequação das empresas à utilização de recursos tecnológicos de automação industrial. Foram, para isso, selecionados nove itens com diferentes níveis de sofisticação e integração da produção. Uma grande parte das empresas amostradas ainda não utiliza os recursos tecnológicos pesquisados.

Percentual de Recursos Tecnológicos de Automação Industrial

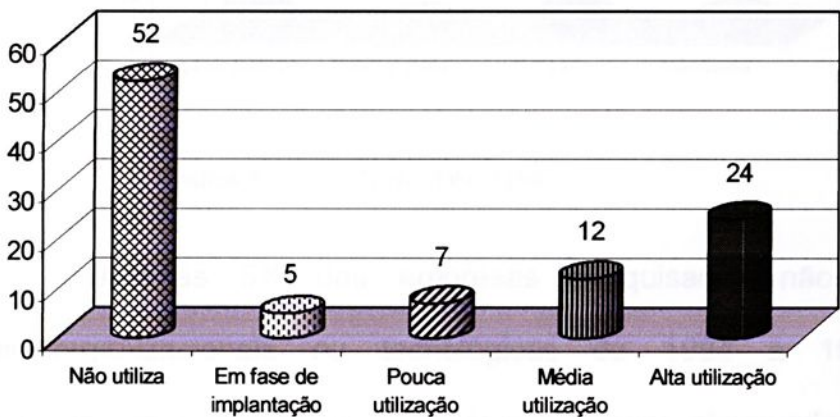


Gráfico 1 - fonte: SENAI/DN, 1998.

Essa amostra da situação das empresas quanto ao uso dos recursos tecnológicos, em um período de tempo, demonstra que um pouco mais da metade das 516 empresas pesquisadas ainda não utilizavam esses recursos, mas 24% delas já os utilizavam amplamente.

Há de se concordar que, pelas implicações que já foram citadas, as demais empresas tenderão a uma adaptação aos recursos tecnológicos disponíveis, sob a ameaça de incompatibilização com o mercado consumidor, e a falta de competitividade em nível de preço e qualidade. Nesse contexto, a escola profissional, por suas características de formação para o trabalho, também tende a se adequar. Pela aplicação da reestruturação, o campo de ação dos trabalhadores aumentou para tarefas mais complexas, provocando mudanças nas formas organizacionais das empresas.

Note-se o gráfico a seguir:

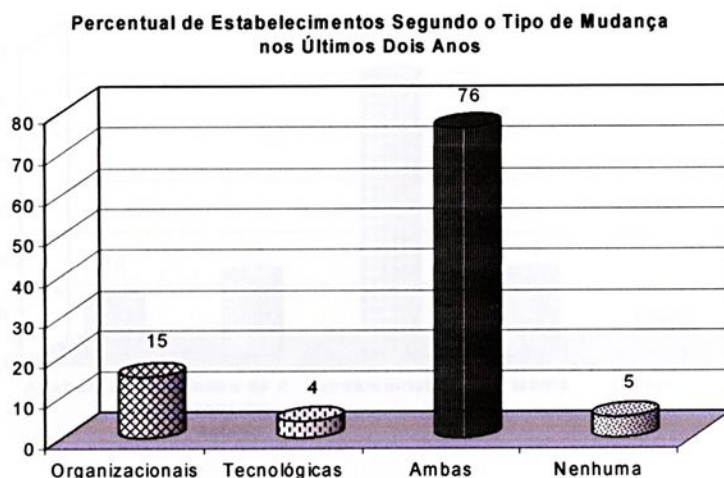


Gráfico 2 - fonte: SENAI/DN, 1998.

Apenas 5% das empresas pesquisadas não passaram por mudanças organizacionais ou tecnológicas de 1994 a 1996. Mudanças organizacionais, sem mudanças tecnológicas, foram observadas em 15% das empresas pesquisadas.

Depreende-se, pelos resultados, que normalmente quando ocorrem mudanças tecnológicas, ocorre, na maioria das empresas pesquisadas, uma adequação em sua organização. Os dados revelam que 76% das empresas fizeram modificações em ambos os campos. Esse fato estabelece parâmetros para entendimento da realidade do mercado de trabalho, uma vez que, pela adequação necessária à empresa para o mercado consumidor, houve também a necessidade de adequação do trabalhador, principal agente dessas transformações.

Assim, o sistema produtivo passou a exigir maior escolaridade para desempenho profissional adequado às adaptações.

Requisito Mínimo de Escolaridade Exigido na Contratação do Pessoal Operacional

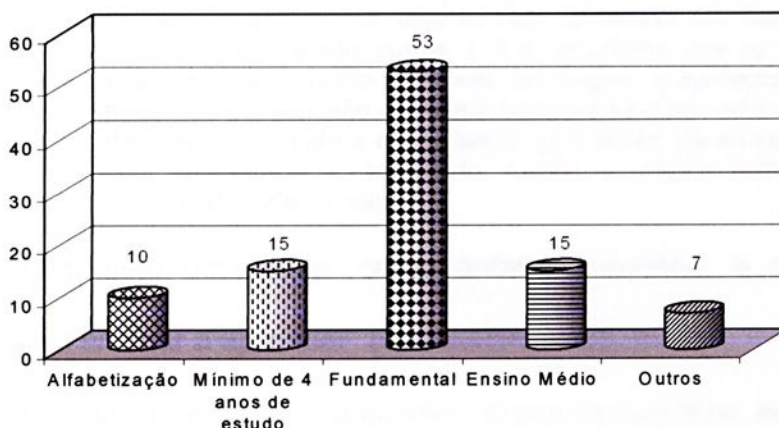


Gráfico 3 - fonte: SENAI/DN, 1998.

A penas 10% das empresas envolvidas nas pesquisas responderam que contratavam pessoas sem escolaridade nenhuma, porém alfabetizadas, e 75% das empresas contratavam trabalhadores que tivessem terminado o ensino fundamental ou que tivesse um nível escolar mais avançado.

Verificou-se, que quanto maior a ligação das atividades com trabalhos manuais, menor a exigência de escolaridade. Os setores ligados à energia elétrica, telecomunicações e metalurgia são as mais exigentes. São exatamente essas empresas que absorvem e servem de referência se enquadram na maioria dos ensinos profissionalizantes. (SENAI, 1998).

As mudanças organizacionais e/ou tecnológicas, conduziram, apenas em 1994, mobilização para mudanças pedagógicas da escola SENAI, nos seus diversos Departamentos Regionais. Sua metodologia, baseada no modelo de repetições técnicas, com pouquíssimas mudanças em sua forma original, continuava sendo praticada.

Adaptações nos currículos foram propostas:

O país e o mundo vêm passando por um profundo momento de mudanças políticas, sociais e econômicas, as quais acenam para a necessidade de o SENAI também mudar, e isto não porque a Instituição tenha deixado de atender ao que lhe foi exigido pela sociedade até hoje, mas porque as exigências agora são outras. [...] é importante que as mudanças não se restrinjam à introdução de novas tecnologias, à aquisição de equipamentos modernos e à inclusão de novos componentes do currículo. É necessário ir além, sensibilizando e capacitando os quadros docentes e gerenciais para essa empreitada e, sobretudo, mudar a própria cultura da Instituição. (SENAI/BA, 1995, p. vii).

O projeto destacava, como ênfase prioritária, a necessidade de “ensinar a pensar e ensinar a aprender” (SENAI/BA, 1995, p. vii).

Ensinar a pensar e a aprender, nessa perspectiva, envolve abertura, senso crítico, flexibilidade e criatividade:

Priorizar o ‘saber pensar’ e o ‘saber aprender’, em lugar da ênfase historicamente dada ao saber fazer, é um desenvolvimento que decorre de uma transformação no modelo de organização do processo de produção, o qual há mais de 40 anos, no Brasil, se estruturava nas bases do paradigma fordista. (SENAI/BA, 1995, p. viii).

Todo o sistema educacional do país organizou-se, funcionou e progrediu a partir do paradigma fordista, que apresentava:

Produção em série de produtos padronizados; crescente automação na base de máquinas especializadas; incorporação maciça de operadores semi-qualificados, adaptados aos postos de trabalho por métodos Tayloristas; o trabalho qualificado passa a exigir conhecimentos e habilidades mais complexas, ficando restritos a uma minoria; rígida separação entre o planejamento e a execução. (SENAI/BA, 1995, p. viii).

Os caminhos seguidos pela escola de formação profissional mencionada, tomando como base os documentos originais dos projetos de reformulação de estratégias, indicavam que o modelo taylorista/fordista foi se aperfeiçoando para acompanhar o desenvolvimento tecnológico, mas a organização da educação profissional se mantinha inalterada, isto é, preparação de profissionais com capacidades para o saber fazer.

Somente a partir da aplicação das inovações tecnológicas no campo da microeletrônica, da biotecnologia, da química fina e da descoberta de novos

materiais é que ocorre maior desgaste do modelo rígido, obrigando a adaptação das escolas de formação profissional às novas determinações.

Essas mudanças apontam para necessidade de formação de *intelectuais urbanos*, que tenham conhecimentos teóricos e incorporem necessidades existenciais para se adaptarem a essa nova configuração, promovendo assim, a manutenção da classe hegemônica.

A competitividade de mercado e, por ela, a necessidade de maciços investimentos em tecnologia com vistas ao aumento da qualidade e à prática de preços competitivos, promove possibilidades aos mais fortes grupos econômicos. Como consequência, são reduzidas as perspectivas de empresas menos competitivas, ocorrendo, amiúde, a impossibilidade de continuação de suas atividades.

O apelo da modernização do sistema produtivo e das críticas que a educação profissional vinha sofrendo³⁵, devido à exigência que as mudanças tecnológicas impunham nos modelos rígidos que até então vinham sendo praticados, e, ainda, a imposição do capital por um trabalhador diferenciado, mais dinâmico, com raciocínio abstrato e compreensão das bases científicas e técnicas do processo produtivo, ocasionou discussões sobre as adaptações do ensino profissional. (SENAI/BA, 1995).

Nessa visão, para que a formação requerida se tornasse aproximada da necessidade empresarial, surge um novo direcionamento da educação profissional, já que o ensino de tarefas fragmentadas tornou-se sem sentido dentro das novas demandas, sendo assim:

³⁵ Salm, Frigotto e Machado criticam, em seus trabalhos, a educação profissional nos moldes que vinha sendo desenvolvido.

Quanto ao comprometimento do profissional na execução do trabalho, as evidências apontam para o domínio de habilidades como: raciocínio lógico, iniciativa para resolução de problemas, capacidade de concentração, capacidade para transmitir conhecimento, compreensão do processo de produção, conhecimento de estatística, domínio científico do processo global do trabalho. À medida que ocorre a necessidade de generalização e abstração dos conteúdos, como condição de autonomia intelectual no processo de trabalho, torna-se mais relevante o papel da Educação Geral na formação profissional, assim como justifica-se o fortalecimento das ciências sociais e a valorização dos aspectos afetivos nos currículos. (SENAI/BA, 1995, p. xvi).

Na visão do SENAI, o seu grande desafio seria a transposição do modelo que tem por base o positivismo³⁶ e o behaviorismo³⁷, os quais privilegiam uma conotação mecanicista, pragmática em que a preocupação é a preparação do profissional para a ocupação de um posto de trabalho, para um modelo que favorecesse a construção do conhecimento necessário para o aumento de produtividade, que levasse o trabalhador a se interessar por aperfeiçoamento profissional, com uma visão menos parcial, ou seja, uma visão interacionista³⁸, imposta pelo novo sistema de produção. (SENAI/BA, 1995).

O quadro 2, anexo a este trabalho, mostra, como exemplo, a configuração do currículo do curso de Mecânica de Manutenção Industrial após as reformas propostas em 1997.

A escolha desse curso foi feita pelas implicações das mudanças efetivadas no curso de mecânico geral apresentado parcialmente no ofício de ajustador mecânico, exposto no quadro 1, em anexo.

³⁶ Filosofia sistematizada por Augusto Comte, no início do séc. XIX, segundo a qual as verdades são relativas, sendo aceitas enquanto comprovadas pelos fenômenos. Considera inválido todo conhecimento que não pode ser comprovado através da experiência sensível. Foi introduzido no Brasil na segunda metade do séc. XIX.

³⁷ Escola de psicologia cujo método se baseia na observação comparada do comportamento de homens e animais. Impulsionada no início do século XX pelo americano John B. Watson.

³⁸ Visão interacionista está relacionada com a formação do homem enquanto sujeito histórico e social, relacionando-se com o seu meio concreto.

O currículo dos cursos de aprendizagem e dos cursos técnicos, no SENAI, contempla, na atual configuração, disciplinas envolvendo conhecimentos técnicos e tecnológicos e uma disciplina especificamente teórica, abrangendo as relações inter-pessoais (como gestão participativa, trabalho em grupo, etc.), gestão empresarial, meio-ambiente, noções de higiene e segurança no trabalho e outros assuntos, tais como globalização, enfocada como questão fundamental para o desenvolvimento econômico/tecnológico das empresas e, por consequência, dos trabalhadores. A produção de subjetividade no tocante ao comportamento do trabalhador no interior da fábrica como promotor da ordem e da limpeza (manutenção produtiva total), aceitação e compreensão da importância de um bom comportamento na produtividade e na qualidade de produtos, também são abordagens verificadas nos conteúdos de tais cursos.

O desenvolvimento de uma educação profissional que viabilize a aplicação de programas independentes de realização de tarefas parcelares, esbarra-se em dois problemas fundamentais, quais sejam a sua ligação às demandas preestabelecidas do mercado de trabalho, e o processo de certificação pela qualidade, que exige apenas competência técnica dos trabalhadores.

Dessa forma, admite-se a existência de um paradoxo, pois apesar da exigência do novo trabalhador, mais dinâmico, e com novos olhares, o processo de certificação continua requerendo um trabalhador que tenha competência técnica para o saber fazer imediato, ou seja, o mais importante na dinâmica da educação e na certificação por competência aponta para os resultados, e não para os meios. Persistem, portanto, ambigüidades não contempladas nas reformulações da educação profissional.



A necessidade de um novo perfil de trabalhador e, por consequência, de uma educação interacionista, esbarram-se à realidade da formação de um trabalhador restrito apenas às necessidades empresariais, de retorno imediato em termos de produção e de qualidade.

Nesses termos, não se prevê uma educação que promova maiores possibilidades à classe trabalhadora. Ao contrário, movimentos contrários às suas conquistas históricas se desencadeiam, determinando precarização acentuada da sua participação social.

CONCLUSÕES

Os estudos de Marx conduzem à reflexão sobre o conteúdo da existência humana estar não nas relações sociais, mas nas relações de produção, na forma como ganham a vida, ou melhor, na forma como produzem, através das quais os homens formam suas consciências e organizam e garantem suas condições de sobrevivência.

Historicamente, portanto, como visto na composição dos capítulos precedentes, as transformações no mundo da produção, até a atualidade, determinaram modificações nas relações sociais.

Os processos de produção envolvem tanto as forças subjetivas do homem, quanto forças objetivas, a ele estranhas. As forças subjetivas promovem condições potenciais para alcançar a produção da própria existência, enquanto as forças objetivas, por serem estranhas ao indivíduo, são determinadas pelo constante movimento de valorização do capital, separando o indivíduo do produto do seu trabalho. Dessa maneira, o homem se objetiva para ele ou para o capital. “Enquanto se objetiva para o capital, sua subjetividade é pelo capital apropriada e o homem não se reconhece como sujeito”. (RAMOS, 2001, p. 28).

As análises prospectivas desenvolvidas ao longo desta pesquisa ofereceram elementos para a compreensão dos mecanismos criados pela classe hegemônica para a manutenção desta hegemonia através da apropriação/reprodução de subjetividades.

No contexto das políticas aplicadas pelo neoliberalismo e adotadas pelas políticas educacionais, a formação do trabalhador envolve a incorporação de conhecimentos técnico-tecnológicos para atuação na reestruturação em processo, além de uma abrangência de caracteres subjetivos, aplicados nas relações sociais

desenvolvidas na produção. Tais características diferenciais, no interior produtivo, são utilizadas para acrescentar qualidade e produtividade, promovendo o acúmulo de capital por aqueles que mantêm o poder hegemônico. Fora do ambiente produtivo esse ato também traz suas repercussões. Transforma relações sociais, evidenciadas na competitividade, nos padrões de qualidade exigidos pelos consumidores, na busca por autodesenvolvimento profissional pelos aspirantes ao mercado de trabalho e, de maneira geral, nos resultados observados na vida da classe trabalhadora.

Depresbiteris (1998), em literatura desenvolvida para o SENAI - Departamento Nacional³⁹, apresenta o tema da urgência de mudanças na configuração da educação profissional, estabelecendo vínculos entre a preparação pessoal no tocante à utilização de novas tecnologias disponíveis em ambientes freqüentados pela sociedade. Como exemplo é enunciada a aplicação da informatização nos procedimentos bancários, cuja utilização pressupõe alguns conhecimentos como saber interpretar instruções e estar atualizado com a aplicação de novas tecnologias. Assim, no cotidiano da vida, tanto urbana quanto rural, a assimilação e aplicação dessas competências é fator determinante para a convivência social.

As preocupações da direção nacional do SENAI, nos meados da década de 1990, pairavam sobre os determinantes da reestruturação delineados no país e os impactos deste processo sobre o trabalho e a qualificação. Assim, a

³⁹ Literatura produzida para a formação de formadores, programa desenvolvido na modalidade de educação à distância pelo SENAI – Departamento Nacional, apontava as potencialidades das mudanças empresariais e as urgências das transformações na configuração do ensino profissional e de posturas dos docentes dessa modalidade de educação. O módulo foi escrito em forma de conto onde um seminário se desenvolve com a participação de representantes (não identificados) do ministério da educação e do desporto, do ministério do trabalho, dos empregadores, dos trabalhadores e de pesquisadores da área de educação e trabalho.

literatura desenvolvida pela instituição relacionava os processos de reestruturação produtiva com o desenvolvimento de um novo conceito de qualificação, que “deixa de ser entendido como estoque de conhecimentos e habilidades para se configurar como competência, sujeita a aprendizado contínuo”. (DEPRESBITERIS, 1998, p. 19).

As bases para tais mudanças seriam participação, descentralização, integração e parcerias. Para tanto, caberia à educação profissional desenvolver, na maioria dos estudantes, competências necessárias à sua empregabilidade.

No desenvolvimento do assunto proposto no texto de Depresbiteris (1998), percebe-se, nas falas das personagens do conto, preocupação relativa à integração dos trabalhadores com as propostas reestruturantes das fábricas, sua (re)inserção no mercado de trabalho, mediante busca de conhecimentos que seriam agregados aos já adquiridos.

É perceptível a matiz ideológica e tendenciosa de tentar transformar o avanço tecnológico em ícone, no desenrolar do conto, conferindo-lhe o poder de proporcionar possibilidades de melhoras consideráveis para a vida dos trabalhadores que dele se apoderarem e de atribuir-lhes responsabilidade integral pelo despreparo profissional e intelectual característico do modo de produção rígido, insuficientes para enfrentamento das novas determinações do capital reestruturado.

Esse viés não considera, porém, a responsabilidade empresarial para com a falta de qualificação do trabalhador durante a fase prolongada (e não superada por grande parte das empresas), da exploração capitalista do trabalho desqualificado que configura a produção em série, na qual a preocupação com a formação do trabalhador esteve invariavelmente restrita à especialização requerida para melhor desempenho em um posto de trabalho, ou à sua supervisão e controle.

O autodesenvolvimento, destacado como fator que evidencia o ponto de ruptura entre a produção rígida e a produção flexível, ocupa lugar privilegiado nas literaturas adotadas pelo SENAI⁴⁰, como ponto decisivo no alcance da propalada empregabilidade e felicidade que poderiam ser encontrados no modelo flexível.

Seguindo essa linha em suas políticas, os discursos dos dirigentes de instituições de ensino como o SENAI, no final da década de 1980 e início dos anos 1990 passaram a evidenciar, com maior ênfase, a difusão dos conceitos neoliberais, afinal a instituição está subordinada à Confederação Nacional da Indústria (CNI), e os Departamentos Regionais (DRs) do SENAI, por sua vez, estão subordinados às Federações das Indústrias dos Estados, ambas presididas por empresários. Por esse pensamento, os rumos da formação de profissionais à luz dos efeitos reestruturantes das empresas precisariam ser também reestruturados.

Os deslumbramentos de uma formação capaz de promover a preparação de trabalhadores que estariam inseridos no meio produtivo pelas competências adquiridas no ensino profissional, demonstram uma visão otimista predominante no discurso educacional brasileiro, tanto do ensino médio como do profissional.

Nas sugestões de Bueno (2000, p. 154), tal discurso:

[...] revela, assim, um elevado nível de aspiração e uma extremada ambição: superar as contradições históricas da escola média, apropriar-se dos resultados positivos da experiência estrangeira, contornados seus percalços, e imprimir uma reforma nacional.

Reflexões voltadas para as distorções e o pensamento simplista sobre os “nexos lineares e causais entre temas complexos como inovação

⁴⁰ Dentre elas podem ser apontadas: SENAI. RJ (1980); SENAI-DN (1993); SENAI-BA (1995); GONZALES (1996); DEMO (1997); DEPRESBITERIS (1998); SENAI. DN (1998); PADILHA (1999).

tecnológica, reestruturação do trabalho e novas exigências educacionais”, apontam para a “desconsideração das relações entre continuidade e ruptura, velho e novo, assim como de pontos ainda obscuros e paradoxais da transformação produtiva e de seus desafios práticos e conceituais”. (BUENO, 2000, p. 154).

Nesse aspecto, existe a possibilidade de, ingenuamente, se conferir à estrutura produtiva um padrão já alcançado, algo que permita projetar horizontes definidos para o trabalho, o mercado, a sociedade e a escola. Assim:

[...] minimizadas a complexidade e a ambigüidade dos múltiplos contextos em mutação, são geradas respostas genéricas, prontas e acabadas em relação ao perfil do jovem trabalhador e das ‘competências’ que precisa desenvolver e demonstrar (BUENO, 2000, p. 154 e 155).

Todo o complexo de mutações no mundo do trabalho e os processos de transformação educacional e cultural que atingem o globo terrestre, gerado pela força impulsionante da informatização, mundialização e revolução técnica e científica podem conduzir a análises simplistas dessas tendências que não considerem outros aspectos marcantes, como a história, a cultura e a diversidade política, social e econômica de países e regiões. (BUENO, 2000).

Além das exposições contemplando a reestruturação produtiva e os seus efeitos sobre a formação de trabalhadores, acrescenta-se uma convergência de interesses e preocupações na área educacional que reveste o contexto europeu, sob a nova ordem mundial. Esse efeito é “reflexo do consenso existente em torno da premência de uma política regional de competitividade econômica”. (BUENO, 2000, p. 61).

Instigante, o tema da absorção das características européias nas reformulações das políticas educacionais brasileiras, indica os fatores concorrentes para a consolidação da União Européia, ou seja, o poderio americano e asiático precisa ser subjugado e, tanto desemprego quanto migração devem ser contidos na

região. Assim, a União Européia desenvolve esforços no sentido de efetuar reformas educativas promotoras de condições de concorrência com as outras regiões compostas por países rivais. A implicação das reformas educacionais em processo em países da União Européia no campo educacional dos países periféricos e semiperiféricos pode ser auferida pelos movimentos reformatórios assistidos na América Latina, principalmente a partir dos anos 1980, tornando irrelevantes as nuances das características próprias do hemisfério sul, pelo contexto histórico de séculos de colonialismo político, econômico e cultural, fortalecedores da europeização e a americanização da América espanhola.

No discurso dominante, a superação do taylorismo/fordismo é considerada como fato determinado, mesmo nos países periféricos. Essa idéia equivocada não reflete a realidade brasileira como um todo. Ainda persiste o enquadramento de boa parte das empresas nos padrões rígidos de produção e, ainda que os propósitos da educação profissional sejam pautados por empresas tecnologicamente mais avançadas, as mudanças nos seus rumos podem remeter, em longo prazo, a resultados imprevisíveis no campo social.

Inicialmente, a teoria liberal admitia a existência majoritária de indivíduos não cidadãos, pela impossibilidade de participação política na atividade do Estado. As sociedades liberais somente poderiam ser consideradas democráticas depois que adotassem o sufrágio universal. Nesse caso, a cidadania abrangia exclusivamente a possibilidade de participação mediante o voto. Quaisquer outras possibilidades de participação seriam consideradas inviáveis, quer pela proibição veemente, quer pelo desencorajar da participação popular nos assuntos nacionais.

A redução da dimensão da cidadania à possibilidade de exercer o direito ao voto envolve a questão da representatividade. A representação

democrática burguesa é nitidamente marcada pelo distanciamento, pelas diferenças e pela fragilidade de relações entre representante e representado. Pela própria natureza da teoria da representação e pela interferência dos interesses dos representantes, o interesse geral não pode coincidir com o interesse de todos. Nesse espectro:

[...] a constelação ideológica-cultural hegemônica [...] parece apontar para a reafirmação da subjectividade em detrimento da cidadania e para a reafirmação desigual de ambas em detrimento da emancipação [...]. (SANTOS, 2000, p. 235).

A educação profissional, formadora da classe trabalhadora, como instrumento do poder hegemônico, atua em uma dimensão de conformação da subjetividade individual.

Existe uma relação acentuada entre subjetividade, cidadania e emancipação. O controle exacerbado do Estado produzido pelo poder disciplinar e pela normalização técnico-científica é considerado instrumento da modernidade para *domesticar os corpos* e regular a sociedade, visando maximização da sua utilidade social e a redução do seu potencial político. A transformação da sociedade pré-moderna estaria sustentada por um equilíbrio entre regulação e emancipação. O sustentáculo da regulação se verifica sobre o princípio do Estado, do mercado e da comunidade. Existe, historicamente, um desequilíbrio nas bases da regulação, inicialmente observado na profunda atuação do mercado, no capitalismo liberal, seguido, na fase seguinte, pela existência de maior equilíbrio entre o princípio do mercado e o princípio do Estado, sob pressão exercida pelo princípio da comunidade, na etapa determinada pelo predomínio do Estado - providência. Por último, há o ressurgimento do predomínio do princípio do mercado em relação ao princípio do Estado e da comunidade, manifestado pela aplicação da teoria da política liberal. (SANTOS, 2000).

No contexto em questão, emerge a *constelação da subjetividade*, com a necessidade de compatibilização entre subjetividade coletiva e subjetividade individual, aparentemente antagônicas entre si. A política adotada na educação parece querer conciliar essas duas dimensões, tentando desenvolver cidadania e subjetividades individuais.

Ocorre, porém, sob os aspectos difundidos pelo ideário neoliberal, que cidadania envolve participação das camadas populares nas responsabilidades governamentais, promovendo a co-responsabilidade coletiva nas funções desempenhadas exclusivamente pelo Estado, nos tempos da configuração da política do bem-estar social. Porém, tal participação se restringe à possibilidade de menores investimentos estatais, principalmente nas áreas de segurança, educação, habitação e saúde, pertinentes à responsabilidade governamental no *welfare state*.

Possivelmente essa visão monolítica do conceito de cidadania privilegie ainda mais o poder hegemônico, pela atuação do Estado na financeirização mundial da economia em processo.

Diante das perspectivas apresentadas nos capítulos que compõem este trabalho, como pensar os desafios para os processos educativos e de formação técnico-profissional, numa perspectiva de construção de relações sociais alternativas, quais sejam, democráticas, solidárias ou socialistas e, portanto, de uma cidadania efetiva? Nesta questão, as considerações captadas por este estudo coincidem com o pensamento de Santos (2000).

Formação técnica e profissional, para uma sociedade que busque construir relações solidárias, democráticas e sociais não apenas para o futuro, mas no presente, pressupõe o desenvolvimento omnilateral das capacidades humanas em contraposição ao desenvolvimento unilateral e fragmentário hoje reinante.

Admite-se, no ponto em que se encontram as reformas educacionais na esfera da educação profissional, a convivência paradoxal do discurso enaltecido da exigência do novo trabalhador, mais dinâmico, e com novos olhares, e a exigência da certificação que pressupõe competência técnica para o saber fazer imediato no desempenho profissional do trabalhador.

A vertente de pensamento em voga evidencia a importância dada pelos órgãos responsáveis pela reformulação educacional, assumindo, com maior veemência, os resultados em detrimento dos meios para alcançá-los, conduzindo ao desenvolvimento parcial dos trabalhadores.

Constata-se a falsidade existente na proclamação da educação profissional como redentora da classe trabalhadora e construtora de uma visão social amplificada do trabalhador.

O fator ideológico subjetivo a toda essa reestruturação, contemplada pelos interesses conservadores e estendida à educação profissional, supostamente dariam conta de uma formação integral, em sintonia com o ensino fundamental e ensino médio, porém os seus resultados devem incidir para uma formação segundo o modelo toyotista de produção, em que o futuro trabalhador tenha conhecimentos necessários para as práticas ecléticas necessárias dentro dos setores industriais, sem, contudo, oferecer riscos para a hegemonia, por conta da conformação de subjetividades nas relações do trabalho, e da predominância do conformismo social das classes dominadas do sistema capitalista.

No contexto do mercado, o destaque dado como principal objetivo da educação profissional repousa sobre a produção de subjetividades voltadas para os interesses empresariais, opção necessária para a manutenção do capitalismo

competitivo em nível mundial, com o intuito de adequação às exigências de modernização.

A prospecção do tema educação profissional, realizada por este estudo, aponta para o raciocínio da existência, até o presente momento, de uma conformação da educação profissional e acomodação dos seus resultados aos interesses capitalistas, isto é, tendo um sentido ideológico, já que a classe trabalhadora, na sua maioria, permanece alienada aos fatores que envolvem tal processo.

QUADRO ANALÍTICO DA SÉRIE METÓDICA DE AJUSTADOR																										
			CONVENÇÕES OPERAÇÃO NOVA OPERAÇÃO REPETIDA																							
N.º FT	TAREFAS	N.º	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	Prisma com faces limadas																									
2	Chapa para cadeado																									
3	Bloco limado																									
4	Ferramenta de desbastar à esquerda																									
5	Bloco aplainado																									
6	Ferramenta de alisar (plana)																									
7	Encaixe meia cana																									
8	Martelo de pena																									
9	Bloco estriado																									
10	Graminho de ajustador																									
11	suta																									
12	Grampo fixo																									

Fonte: Ministério da Educação e Cultura – Diretoria do Ensino Industrial. 1973

Carga Horária do curso: 1 600 horas

1º Semestre		2º Semestre		3º Semestre		4º Semestre	
Disciplinas	C.H.	Disciplinas	C.H.	Disciplinas	C.H.	Disciplinas	C.H.
Comum. e Expressão I	40	Comum. e Expressão II	40				
Informática I	20	Informática II	20	Informática III	20	Informática IV	20
Inglês Técnico I	20	Inglês Técnico II	20	Inglês Técnico III	20	Inglês Técnico IV	20
Seg. e Saúde no Trabalho	20						
Matemática Aplicada I	40	Matemática Aplicada II	40				
Metrologia I	20	Metrologia II	20				
Desenho Técnico I	40	Desenho Técnico II	30	Desenho Técnico III	30		
Tecnologia Mecânica I	30	Tecnologia Mecânica II	60	Tecnologia Mecânica III	80	Tecnologia Mecânica IV	90
Tecnologia de Materiais I	30	Tecnologia de Materiais II	30				
Usinagem I – Ajustagem	120	Usinagem II – Tornearia	120	Usinagem III – Fresagem	100		
				Lubrificação Industrial	40		
				Int. à Eletricidade	60		
				Tratamento de Superfície	20		
						Pneumática	40
						Hidráulica	40
						Soldagem	60
						Des. e Plan. de Chapas	40
						Plan. e Con. de Manutenção	60
Reserva Operacional	-	Reserva Operacional	-	Reserva Operacional	10	Reserva Operacional	10
Gestão Industrial	20	Gestão Industrial	20	Gestão Industrial	20	Gestão Industrial	20
Carga Horária Total	400	Carga Horária Total	400	Carga Horária Total	400	Carga Horária Total	400

Fonte: Projeto de Reestruturação Curricular - SENAI.PR – 1997.



REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Alcides de. **Aplicação de Séries Metódicas Ocupacionais**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1973.

ALVES, G. **Trabalho e Mundialização do Capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização**. Londrina: Práxis, 1999.

ANDRADE, F. A. **Jogando no Campo do Adversário**. 134 f. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Educamp, 1995.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: versão preliminar**. Washington, D.C., 1995.

BANCO MUNDIAL. **Educación técnica y formación profesional**. Washington, D. C.: Banco Mundial, 1992.

BERGER, M. **Educação e dependência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1977.

BEYNON, H. **Trabalhando para Ford: trabalhadores e sindicalistas na indústria automobilística**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BORDIEU, P. **A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 12-35.

BORDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Tradução por Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta, 1998.

BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Vega, [19...].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 17**, 3 de dezembro de 1997. Diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Brasília, DF: CEB, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 16**, 5 de outubro de 1999. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF: CEB, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 4, 8 de dezembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 1999. Seção 1, p. 229.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **Habilidades, uma questão de competências?** Brasília: FAT/CODEFAT, 1996.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **Educação Profissional: o debate da(s) competência(s)**. Brasília: MTb/SEFOR, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Esplanada dos ministérios. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1989.

BRAVERMAN, H. **Travail et capitalisme monopoliste**. Paris: Maspéro, 1976.

BUENO, M. S. S. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2000.

CAILLAUD, A. et al. **Developing and mobilizing competencies: the challenges of a debate**. Competencies discussion network, DG XXII, [S.l.: s.n.], 1997.

CARVALHO, R. de Q. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 93-123.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Trad. M. Corullón. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-123.

CORRÊA, M. L.; TEIXEIRA, A. L. Uma nova faceta da gestão empresarial: a conformação da subjetividade do trabalhador. **Trabalho & crítica**, Belo Horizonte, n. 2, p. 63-77, set. 2000.

CORREIA, J. A. **Para uma teoria crítica em educação**. Porto: Porto, 1998.

DEMO, P. **Conhecimento moderno**: sobre a ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1997.

DEMO, P. Educação profissional: desafio da competência humana para trabalhar. In: BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **Educação Profissional**: o debate da(s) competência(s). Brasília: MTb/SEFOR, 1997. p. 7-18.

DEPRESBITERIS, L. **Concepções atuais da educação profissional**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1998.

DIEESE. A Reestruturação produtiva da indústria siderúrgica no Brasil e países do Cone Sul. **Boletim do DIEESE**, Timóteo/MG, n. 214, jul/ago de 1999.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Tecnologia e sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. **Educação e realidade**, v. 13, p. 39-52, jan./jun. 1988.

FERRETTI, C. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação e Sociedade**, ano 18, n. 59, p. 225-269, ago. 1997.

FERRETTI, C. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FIORI, J. L. **Em busca do dissenso perdido**: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado. Rio de Janeiro: Insight editorial, 1995.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1986.



FORTÉ, M. La qualification dans une économie de création permanente: une catégorie fondatrice. In: JACOT, J. H; TROUSSIER, J. F. **Travail, compétitivité, performance**. Paris: Economica, 1992.

FRIEDMANN, G.; NAVILLE, P. (Ed.). **Traité de sociologie du travail**. Paris: Armand Colin, 1962. 2 tomos.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1990.

GARRETÓN, M. A. Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 128-140, jul. 1997.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONZALES, W. R. C. **Competência: uma alternativa conceitual?** Rio de Janeiro: SENAI/DN/Ciet, 1996.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. O Ressurgimento. In: _____. **Obras Escolhidas**. Lisboa: Estampa, 1974. v. 2.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1987. v. 2.

HADAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez: Ação educativa, 1996.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HIRATA, H. S. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETTI, C. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

HOBSBAWM, E. J. **Mundos do Trabalho**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HUBERMAN, L. **História da Riqueza do Homem**. 21. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.

IANNI, O. **A sociedade global**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

IMAI, M. **KAIZEN: A estratégia para o sucesso competitivo**. 5. ed. São Paulo: IMAM, 1994.

KREIN, J. D.; NEUTZLING, J. Perfil do novo trabalhador. **Cadernos do CEPAT**, Curitiba, n. 226, p. 12-16, 1995.

KURTZ, R. **O colapso da modernização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MACHADO, L. P. de S. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antigüidade aos nossos dias**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, K. **As crises econômicas do capitalismo**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

MONDOLFO, R. **Problemas de cultura e de educação**. São Paulo: Mestre Jou, 1967.

MOURÃO, E. **Das técnicas artesanais à civilização industrial: a trajetória do ensino profissional no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1992.

NAVILLE, P. **Essai sur la qualification du travail**. Paris: Marcel Rivière, 1956.

NETO, J. M. Desemprego e luta de classes: as novas determinidades do conceito marxista de exército industrial de reserva. In: TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M. A. de (Org.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-109.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

PADILHA, H. M. F. **O mundo da educação**. Brasília: SENAI/DN, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Segundo Grau. **Política Estadual de Avaliação Escolar: Relatório de Pesquisa**. Curitiba: SEED/DESG, 1994.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

RAGO, L.; MOREIRA, E. **O que é taylorismo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

RAMOS, C. **Sala de aula de qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1978.

RODRIGUES, J. A. (Org.). **Émile Durkheim: sociologia**. Trad. Laura Natal Rodrigues. 3. ed. São Paulo: Ática, 1984. (Grandes Cientistas Sociais; 1).

ROJAS, E. **El saber obrero y la innovación en la empresa: las competencias y las calificaciones laborales**. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 1999.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SADER, E. (Org.). **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SANTANA, M. J. **O sentido da educação profissional: suas transformações e tendências**. 2000. 84 f. Monografia (Especialização em Avaliação Educacional). Universidade Estadual de Londrina.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. ★



SAVIANI, D. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1987.

SENAI. Departamento Nacional. **O SENAI e a preparação de técnicos industriais**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1980.

SENAI. Departamento Nacional. **Capacitação de recursos humanos no processo de modernização industrial**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1998.

SENAI. Departamento Nacional. **Desafios e Oportunidades**: subsídios para a discussão de uma nova política de formação profissional para a Indústria no Brasil. SENAI/DN, 1994.

SENAI. Departamento Nacional. **Modernização, emprego e qualificação profissional**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1998.

SENAI. Departamento Nacional. **O ensino técnico no SENAI**: relatório final. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1993.

SENAI. Departamento Regional da Bahia. **Integrar-te**: Novos rumos da Educação Profissional. Salvador: SENAI/BA, 1995.

SENAI. Departamento Regional de São Paulo. Assessoria Educacional. **Subsídios para discussão de uma Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. São Paulo: SENAI, 1996.

SILVA, T. T. da. As novas tecnologias e as relações estruturais entre educação e produção. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 20-30, nov. 1993.

SILVA, U. E. M. da. **O SENAI**. Brasília: SENAI/DN, 1999.

SINDICATO DOS QUÍMICOS DO ABC. Alquimia, CNQ - CUT. **Sindiquim**, São Paulo, n.º 7, mar/jun, 1996.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. Trad. M. Corullón. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, M. I. de S. **Os empresários e a educação**: o IPES e a política educacional após 1964. Vozes: Petrópolis, 1981.

TEIXEIRA, F. J. S. Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou fim do capitalismo? In: TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M. A. de (Org.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-67.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

WALLERSTEIN, I. **O sistema mundial moderno: A agricultura capitalista e as origens da economia-mundo européia no século XVI**. 351. Porto: Afrontamento, 1974. v. 1, p. 23-69.



