

Angela Maria de Moura Cruz

UMA ESCOLA NA EMPRESA:
ESTUDO DE UM PROGRAMA EDUCACIONAL NA
BELGO SABARÁ – MG

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Minas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar

Linha de pesquisa: Educação: direito à educação e políticas educacionais

Orientador: Professor Doutor Carlos Roberto Jamil Cury

Belo Horizonte
2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FICHA CATALOGRÁFICA

C957u

Cruz, Angela Maria de Moura

Uma escola na empresa : estudo de um programa educacional na Belgo Sabará – MG / Angela Maria de Moura Cruz. Belo Horizonte, 2005. 158f.

Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação
Bibliografia

1. Indústria e educação. 2. Trabalhadores - Educação. 3. Educação de adultos. 4. Centro Educacional de Niterói. Fundação Brasileira de Educação. 5. Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira. I. Cury, Carlos Roberto Jamil. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.015.3

Angela Maria de Moura Cruz

Trabalho: Uma escola na empresa: estudo de um programa educacional na Belgo Sabará – MG

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Minas.

Linha de pesquisa: Educação: direito à educação e políticas educacionais

Belo Horizonte, 16 de dezembro de 2005.

Professora Doutora Acácia Zeneida Kuenzer – UFPR

Professora Doutora Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira - PUC-MG

Professor Doutor Carlos Roberto Jamil Cury – Orientador

Ao **David**,
a essência do companheirismo.

AGRADECIMENTOS

À Funcec (Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade), na pessoa do coordenador do curso de Jornalismo, professor João Carlos de Oliveira Guimarães. Obrigada pelo apoio.

Aos profissionais da unidade de Sabará do Grupo Belgo Arcelor. Obrigada pela participação.

Ao professor, orientador e amigo Carlos Roberto Jamil Cury. Obrigada pelo direcionamento firme, maduro e inspirador.

RESUMO

Este trabalho tem como foco as discussões suscitadas pela relação entre capital, trabalho e educação. O ponto de partida é o programa desenvolvido pela Fundação Brasileira de Educação (Fubrae) junto aos empregados da unidade da Belgo, em Sabará-MG, no período de 1996 a 2002. O objetivo é compreender os sentidos que tal programa teve para os trabalhadores ao proporcionar-lhes a oportunidade de retomar os estudos. A análise considera as transformações inerentes ao sistema que tem no capital sua maior ênfase. Dessa forma, toma as marcas da contradição, na tentativa de entender como a educação se articula entre os interesses da empresa e do empregado, cuja condição é não apenas de trabalhador, mas, também, de cidadão.

Palavras-chave: Trabalho e educação, Cidadania, Belgo Sabará, Fubrae

SUMMARY

This work has the discussions raised by the relation among capital, work, and education as its focus. The starting-point is the program developed by Fundação Brasileira de Educação (Fubrae) – Brazilian Foundation of Education – with the employees of Belgo unit in Sabará-MG through 1996 – 2002. The aim is to understand the meanings such program has had to workers once it provides the opportunity to reinstate their studies. The analysis considers the inherent transformations to the system which has its emphasis on capital. In this sense, it takes the marks of contradiction in its attempt to understand how education is articulated between the interests of the company and the employee whose condition is not only of a worker but also of a citizen.

Key-words: work and education, Citizenship, Belgo Sabará, Fubrae

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abeb	Associação Beneficente dos Empregados da Belgo
Abed	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Abong	Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais
Arbed	Aciéries Réunies de Burbach-Eich-Dudelange
BM	Banco Mundial
BS	British Standard (Normalização britânica)
CE/MEC	Comissão Especial do Ministério da Educação e Cultura
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEMG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CEERJ	Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro
CEN	Centro Educacional de Niterói
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CSM	Companhia Siderúrgica Mineira
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
CST	Companhia Siderúrgica de Tubarão
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fubrae	Fundação Brasileira de Educação
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISO	International Standards Organization (Organização Internacional de Normalização)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSE	London School of Economics and Political Science (Escola de Economia e Ciências Políticas de Londres)
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NBR	Norma Brasileira
ONG	Organização Não-Governamental
Par.	Parecer
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na EJA
PUC-Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
S.A	Sociedade Anônima
SEEC-RJ	Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro
SEED	Secretaria de Educação a Distância
Senai	Serviço Nacional da Indústria
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands (Partido Social-Democrata Alemão)
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - A EMPRESA E O PROGRAMA	16
1.1 A siderurgia e o Grupo Belgo.....	16
1.2 A Fundação Brasileira de Educação.....	28
1.2.1 O Programa da Fubrae	30
1.2.1.1 Metodologia do Curso de Ensino Individualizado.....	34
CAPÍTULO 2 - A PESQUISA: METODOLOGIA, RESULTADOS E ANÁLISES	38
2.1 Perfil dos alunos trabalhadores	40
2.2 Entrevistas: a (difícil) arte de compreender	49
CAPÍTULO 3 - CAPITALISMO E CONHECIMENTO	80
3.1 Por que investir em educação?	81
3.2 Metamorfoses e contradições.....	97
CAPÍTULO 4 - CAPITALISMO E EDUCAÇÃO	102
4.1 Uma “terceira via”?	109
4.2 Educação e cidadania.....	117
CONCLUSÃO	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
ANEXOS	142

INTRODUÇÃO

Cada vez que uma empresa toma a decisão de investir na educação de seus empregados, renova-se a discussão sobre capital, trabalho e educação. O tema tem sido amplamente abordado, porém, não se esgota. E é isso que proponho neste trabalho: renovar o diálogo e as reflexões acerca deste instigante assunto, tendo como foco um dos programas de educação adotados por uma unidade do Grupo Belgo Arcelor.

Meu contato efetivo com este Grupo ocorreu em 1999, quando fui contratada pela Belgo Sabará-MG, como jornalista, e comecei a desenvolver um projeto na área de comunicação social: o *house organ*.¹ Foi também com o olhar de jornalista que, na cobertura de um dos itens da pauta do jornal interno, me flagrei impressionada com o relato de alguns empregados. O alvo da matéria era a formatura de mais uma turma de trabalhadores que concluíam os módulos do programa da Fundação Brasileira de Educação (Fubrae).²

O que foi visto naquele primeiro momento, apenas sob o enfoque jornalístico, ganhou problematidade para mim. Por isso, num novo momento, a intenção era utilizar os instrumentos oferecidos pelas Ciências Sociais para tentar entender melhor o sentido deste programa de educação para os trabalhadores da Belgo. Ao eleger este, entre tantos outros, como tema específico desta pesquisa, o objetivo era me valer da empiria para confirmar o que o depoimento dos empregados revelava a cada entrevista

¹Nome dado aos jornais e revistas produzidos em empresas e entidades, cujo objetivo é, geralmente, divulgar notícias internas e de interesse de patrões e empregados.

² Entidade que, de 1996 a 2002, desenvolveu um programa de educação escolar na Belgo. A natureza da Fundação e do programa será detalhada no item 1.2 deste trabalho.

publicada no *house organ*. Queria compreender melhor a fala captada em entrevistas do informativo interno da Belgo.

Como jornalista, eu já tinha acesso a pelo menos uma parte do pensamento dos empregados: a que deixava clara a importância da retomada dos estudos para a vida deles. Apesar da declaração verbal dos trabalhadores, que não apontava dúvidas sobre a relevância daquele programa de educação, era preciso avançar, ir além da primeira informação, por mais óbvia que ela fosse, fazendo jus à forma de pesquisa mencionada por Gatti (2002, p.9):

(...)o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos.

Sendo assim, já neste primeiro momento, valho-me de uma das técnicas para a realização do trabalho jornalístico: a apuração, cujo sentido é colher, confirmar, checar, esclarecer, investigar, analisar, enfim, tornar mais pura a informação recebida. Foi esse o sentimento que me moveu, desde o momento em que optei pelo tema desta pesquisa. Havia um conhecimento preliminar sobre o posicionamento dos empregados em relação à Belgo, à Fubrae e ao respectivo programa de educação, mas fazia-se necessário ir além. E é esse um dos desafios que eu espero vencer ao longo das próximas páginas. A busca é pela compreensão das dimensões do todo abordado por Kosik (1969, p.30): “O processo do pensamento não se limita a transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos; no curso do processo, o próprio todo é concomitantemente delineado, determinado e compreendido.”

É importante atentar, também, para o fato de que conhecer previamente, com o olhar de jornalista, fragmentos da fala dos empregados sobre a Fubrae é uma das

justificativas para a opção de realizar primeiramente a pesquisa de campo e, só num segundo momento, calçar este trabalho nos referenciais teóricos adequados. Isso não significa, porém, que os momentos iniciais desta pesquisa foram baseados no senso comum. Apesar da importância deste e de sua classificação como *bom-senso* (GRAMSCI, 1978), o processo científico já se evidenciava, concebido, inclusive, com o apoio das teorias estudadas nas disciplinas do próprio Mestrado em Educação da Puc-Minas. Para tanto, buscou-se a tessitura da ciência, tendo em vista alguns critérios internos relacionados por Demo (1995): coerência, consistência, originalidade e objetivação. A expectativa é que priorizar a realidade, o perfil, a trajetória e o posicionamento dos trabalhadores no tocante à educação na empresa para, a partir daí, buscar possibilidades de refúgio nos autores, se constitua uma escolha pertinente.

As abordagens relacionadas às metamorfoses do capital se mostraram como um apoio fundamental da segunda parte deste trabalho. A opção foi pela apresentação da constante face contraditória do capitalismo, independente do momento histórico.

A estrutura desta dissertação ficou assim definida: logo após a introdução, explicitam-se, de maneira descritiva, o Grupo Belgo Arcelor e a Fundação Brasileira de Educação junto ao programa adotado na empresa. O objetivo é apresentar as duas pontas que, com o aval dos trabalhadores, desenvolveram o projeto de educação escolar no ambiente profissional. O capítulo traz dados históricos, posicionamento de empresa e entidade no mercado e a forma como o programa foi aplicado.

O item seguinte retrata os sujeitos principais da pesquisa: os empregados da Belgo que retomaram os estudos através da Fubrae. Acompanham esse retrato os resultados das duas etapas que envolveram o trabalho de campo, a saber, os questionários e as entrevistas. Na primeira etapa, todos os que fizeram, parcial ou

integralmente, os cursos fundamental e médio, foram alvo das questões. A meta era traçar um perfil básico, com dados gerais desses sujeitos trabalhadores, bem como aferir o nível de importância do programa para cada um. Pude, então, constatar a força dos depoimentos que antes havia registrado para as matérias do *house organ*. De fato, a primeira etapa da pesquisa ratificou, em um dos itens do questionário, o que, preliminarmente, se revelara: a totalidade dos entrevistados afirmou que sua vida conheceu outros delineamentos depois dos cursos da Fubrae, seja na área profissional, no ambiente familiar ou na relação com os amigos.

Na segunda etapa da pesquisa, foi formado um grupo composto por 15 trabalhadores. Eles se prontificaram a participar da entrevista e deram valiosa contribuição para as reflexões que esta dissertação traz. A partir do aprofundamento na trajetória desses alunos trabalhadores, foi possível entender melhor dois momentos na vida deles: o da ruptura, ou seja, a difícil decisão de parar de estudar para, na maioria das vezes, trabalhar e sustentar a família e, anos à frente, a reconquista de sua autoestima quando se vêem novamente numa sala para estudar. Foram entrevistados, também, dois gerentes da Belgo e a coordenadora da Fubrae em Belo Horizonte. A análise de documentos que tratam de cidadania, trabalho e educação, como a atual Constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Decretos concernentes à Educação a Distância e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, do Conselho Nacional de Educação (CNE), também teve papel relevante nesta pesquisa.

Os capítulos 3 e 4 referem-se a algumas leituras possíveis dos dados da pesquisa, sob a luz de teóricos que, há anos, se preocupam e ocupam-se dessa

problemática. O ponto inicial é a compreensão de um elemento inerente ao sistema capitalista: a contradição:

A divisão capitalista do trabalho é contraditória. De um lado libera a força do trabalho, de outro a transforma em mercadoria. Socializa o trabalho enquanto se apropria dos seus resultados de modo a que o trabalhador perca tanto o controle sobre o processo de trabalho quanto sobre o valor do produto. O capitalismo é um conjunto de relações sociais que, ao transformar o servo em trabalhador livre, coletivizou o trabalho, desenvolveu a indústria, requereu uma nova habilitação no interior da fábrica e se expandiu através da divisão internacional do trabalho (CURY, 1995, p.17).

O foco central da pesquisa é investigar se e em que proporção o programa de educação desenvolvido pela Fubrae junto à Belgo Sabará contribuiu para a formação cidadã do trabalhador. É este foco que aviva o último item desta investigação, quando o conceito de cidadania e sua articulação com o trabalho e a educação se apresentam.

E, com base nas discussões, esta dissertação pretende, sem generalizar do universo pesquisado, chegar a algumas conclusões que sejam esclarecedoras na relação entre o capital, o trabalho e a educação.

CAPÍTULO 1 - A EMPRESA E O PROGRAMA

Este capítulo apresenta o Grupo Belgo Arcelor e a Usina de Sabará, a Fundação Brasileira de Educação e o programa desenvolvido junto aos trabalhadores daquela unidade. Serão apontados dados históricos, índices de produção, bem como a forma de a empresa e entidade atuarem no mercado, além de elementos outros que caracterizam cada uma dessas partes que compõem o universo da pesquisa. Antes, porém, de tratar da atuação da Belgo propriamente dita, foi feito um retrospecto do surgimento da atividade siderúrgica no Brasil, conforme segue.

1.1 A siderurgia e o Grupo Belgo

Devido à abundância mineral, o Brasil já registrava, no período de 1550 a 1650, algumas iniciativas siderúrgicas. Segundo Bastos (1959), a primeira fundição de ferro foi instalada na região de Sorocaba, São Paulo, por Afonso Sardinha Filho, nascido naquele Estado. Eram fabricados utensílios como anzóis, serras, aros, brocas, foices, martelos, pregos, enxadas, facas e outros instrumentos úteis às atividades de auto-subsistência - caça, pesca, lavoura de alimentação e pecuária e as de exploração do ouro e pedras preciosas - em expansão na época.

A busca desenfreada por metais e o chamado Ciclo do Ouro³ contribuíram para a abertura das fronteiras, gerando crescimentos econômico e populacional.

Foi, porém, com a chegada da Família Real, em 1808, que as ações ligadas à siderurgia ganharam novo fôlego. Naquele mesmo ano, por exemplo, foi autorizada a construção de uma usina de ferro em Morro do Pilar, Minas Gerais. Em 1809, o engenheiro alemão Frederico Varnhagen foi encarregado pelo governo de elaborar um projeto siderúrgico no Rio Ipanema, próximo a Sorocaba. Outro engenheiro, também alemão, o Barão de Eschwege, foi convidado por D. João VI para dirigir o Real Gabinete de Mineralogia do Rio de Janeiro. A partir daí, ele começou a ensinar aos trabalhadores técnicas avançadas de extração mineral. Tais técnicas foram introduzidas, então, de maneira revolucionária em uma nova usina de ferro, em Cachoeira do Campo, Minas. Era o advento da produção mineral em escala industrial.

Note-se, portanto, o repassar de técnicas, o ensinar a fazer, o aperfeiçoamento da mão-de-obra, tendo em vista o incremento da atividade industrial. D. João VI era um incentivador dessa prática. Tanto que criou, no ano seguinte à chegada ao Brasil, o Colégio das Fábricas, destinado a prover a subsistência e educação de artífices e aprendizes vindos de Portugal.

As técnicas ministradas pelo Barão de Eschwege estimularam o surgimento de pequenas fábricas siderúrgicas espalhadas pelos municípios mineiros de Santa Bárbara, Mariana, Ouro Preto, Itabira e Minas Novas. O ferro era preparado com a utilização de fornos denominados “cadinhos” ou forja italiana (BASTOS, 1959, p.61). “O

³ Período que compreende, no seu apogeu, o século XVIII, marcado pela intensa exploração de ouro na região de Minas Gerais.

ferro era empregado na fabricação de ferraduras, enxadas, foices, machados, etc., e uma parte vendida em barras nas cidades vizinhas”.

Credita-se, entretanto, o pioneirismo siderúrgico em nosso País à Usina Esperança, cuja atividade se deu pelas mãos do engenheiro Queiroz Júnior, em 1891, em Itabirito, Minas Gerais. Aos 30 anos de idade, ele inovou com a construção de um alto forno de 15 toneladas. Bastos (1959, p.61) menciona que a empresa colheu excelentes resultados:

O ferro gusa dessa usina era transformado em tubos para encanamento d'água, máquinas para engenhos de açúcar, balaústres, etc. e outra parte vendida em barra no Rio de Janeiro, São Paulo, Campos, Rio Grande do Sul, Bahia. O produto da Esperança recebeu medalhas de ouro em duas exposições nos Estados Unidos e foi analisado em laboratórios ingleses, com julgamento altamente satisfatório. Tendo exportado para Rio e São Paulo (em 1899) 80 toneladas de gusa; em 1904, atingira cerca de 2 mil.

O empenho de Queiroz Júnior e os resultados apurados junto à siderurgia trouxeram amplas perspectivas ao setor. Os projetos da Escola de Minas de Ouro Preto⁴, voltados para a produção de ferro e aço, também foram incentivadores. Os estímulos adicionais vinham do próprio governo. Nilo Peçanha, em 1909, oferecia privilégios no estabelecimento de indústrias de aço de grande porte, tais como isenção de tributos; consumo, por parte do governo, do item produzido e menor cobrança de tarifas de transporte nas ferrovias (BAER, 1970). Segundo o autor, a produção de ferro cresceu nos últimos anos do século XIX e, na primeira parte do século XX, de maneira firme, porém vagarosa.

⁴ Escola criada em 1876, para a formação de engenheiros de minas, sendo responsável por pesquisas científicas na exploração do solo e trabalhos metalúrgicos, visando a novas técnicas de produção. Foi dirigida pelo francês Claude Henrique Gorceix, então com 34 anos.

Na época da criação das escolas de Aprendizes Artífices (1909), além do ferro, Minas despontava, também, na produção manufatureira. Cunha (2000b) mostra que duas regiões se definiam nitidamente como pólos industriais: Juiz de Fora, como o primeiro, e Belo Horizonte, como o segundo. “No entanto, já era possível perceber a tendência de [Belo Horizonte] se transformar em centro industrial tão ou mais importante do que Juiz de Fora”(p.68).

O desenvolvimento industrial que ora se iniciava sofria influências não apenas econômicas, mas também políticas. Nos esclarecimentos de Oliveira (2003, p.30):

A localização dessas escolas nas capitais e não nos pólos manufatureiros evidencia uma preocupação mais política do que econômica, representada pela necessidade de o governo federal marcar sua presença nos estados, para barganhar cargos e vagas nas escolas, em troca de favores políticos regionais.

O país possuía um tipo de economia agrária-exportadora, com predominância do cultivo de café e uma estrutura de poder baseada no coronelismo. Foram as constantes crises do setor cafeeiro que começaram a produzir mudanças, conforme explica Machado (1982, p.31):

O setor cafeeiro, entretanto, nem sempre atravessava períodos de tranqüila prosperidade. Crises e flutuações na produção e comercialização estavam se tornando cada vez mais freqüentes, exigindo do Estado um papel mais e mais intervencionista. Foram nas brechas causadas por estas crises e em função das dificuldades circunstanciais dos países de fora em nos enviar os produtos que importávamos, que pôde o setor industrial se desenvolver.

Essa potencialidade industrial acabou atraindo empreendedores, como os engenheiros Amaro Lanari e Cristiano Guimarães que, em 1917, inauguraram a Companhia Siderúrgica Mineira (CSM). A localização não poderia ser melhor: o município de Sabará, às margens do Rio das Velhas, rota já conhecida da exploração mineral.

Três anos depois, a convite do presidente Epitácio Pessoa, o Rei Alberto, da Bélgica, vem ao Brasil. Ao passarem por Minas Gerais, os visitantes foram recebidos pelo então presidente do Estado Mineiro, Artur Bernardes. Os contatos políticos despertaram nas autoridades belgas o interesse em investir na indústria do aço. No ano seguinte, um grupo de empresários da Bélgica chega ao Estado. Eram os representantes da *Aciéries Réunies de Burbach-Eich-Dudelange (Arbed)*.⁵ Por sugestão do presidente da Companhia Siderúrgica Mineira, Cristiano Guimarães, que era também responsável pelo consulado belga em Belo Horizonte, a Arbed, em vez de fundar uma nova empresa, associou-se à CSM.

Assim, em dezembro de 1921, a CSM transformou-se em Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira. Era o início de uma nova era para o setor, já que a unidade de Sabará recebeu, de imediato, recursos para ampliação do seu parque industrial. Mas, o incremento produtivo só ocorreu, de maneira efetiva, a partir de 1927, com a chegada ao Brasil do engenheiro Louis Enschedé, enviado pelo grupo belgo-luxemburguês. Dentre suas realizações, estão o aumento da capacidade produtiva da Usina de Sabará e o projeto de criação da unidade da Belgo em João Monlevade-MG. A postura empreendedora de Enschedé fez com que a atividade siderúrgica ganhasse projeção e respeito no Brasil e no exterior. De acordo com Baer (1970), a expansão da Belgo-Mineira foi a principal responsável pelo crescimento da indústria siderúrgica brasileira. Igualmente, Salgado (1984, p.336) reforça que “o projeto siderúrgico constitui parte fundamental do projeto de desenvolvimento econômico, correspondendo a um dos

⁵ Grupo europeu produtor de aço, constituído de capitais belga e luxemburguês.

campos onde mais forte se tornou a aliança entre o capital público e o capital estrangeiro.”

Um grande empecilho, porém, para a expansão do setor siderúrgico, desde as primeiras produções, era o problema de transporte. Por isso, a Usina da Belgo-Mineira de Monlevade só foi inaugurada após a construção da estrada ferroviária BH-Vitória. A obra, prometida pelo presidente Getúlio Vargas, teve o trecho até Monlevade concluído em 1935. O presidente se mostrava sensível às necessidades do ramo. Como prova de que a área detinha interesses políticos, anos atrás, em 1931, Vargas criou a Comissão Nacional de Siderurgia. De acordo com Baer (1970, p.94),

Essa Comissão serviu de centro de estudo e debate através de todo o decênio de 1930 e, de suas deliberações e através das atividades de muitos de seus membros, foi finalmente criada a Companhia Siderúrgica Nacional, que construiu Volta Redonda.

Outra prova da atenção do presidente Vargas ao setor é a declaração, em uma das visitas a Belo Horizonte, de que o problema máximo da economia era a siderurgia e que o governo interviria se o capital privado se mostrasse insuficiente. Ao considerar as decisões de apoio de Vargas, Bastos (1959) menciona que os problemas nacionais podem se confundir com o poder de sedução pessoal e grau de influência dos interessados. Ele lembra que o presidente sempre teve uma profunda intuição da política internacional:

Não quero fazer aqui uma análise da atuação política de Vargas. Mas a capacidade que esse homem, em período tão difícil da nação, mostrou em ter e conter amigos e inimigos, sempre preocupado em acelerar o desenvolvimento dessa retardada civilização dos trópicos foi, sem dúvida, imensa (BASTOS, 1959, p.147 e 148).

Pereira (1985) reforça que as ações desencadeadas pelo governo Vargas foram decisivas para o despertar econômico do País: “É no decorrer nos anos 30 que tem início a decolagem do desenvolvimento brasileiro; é nessa década que o Brasil entra propriamente na fase de sua Revolução Industrial” (PEREIRA, 1985, p.29).

O primeiro alto forno inaugurado na Usina de João Monlevade, em 1937, recebeu o nome de Getúlio Vargas. O presidente retribuiu a homenagem investindo no desenvolvimento do setor. Tanto que, em 1940, criou a Comissão Executiva do Plano Siderúrgico, viabilizando, assim, estudos técnicos para alavancar novos negócios. Um deles foi a fundação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), no Rio de Janeiro, em 1941.

A ajuda do governo repercutiu na atividade da Belgo. A empresa cresceu e diversificou suas atividades, chegando a responder, ao final da década de 30 e início da de 40, por 49% do aço produzido no País.

Nos anos 50, a indústria siderúrgica viveu um novo ciclo de desenvolvimento. Desta vez, sob a batuta do presidente Juscelino Kubitschek que, com o seu Programa de Metas, permitiu a adoção de medidas de crescimento nas empresas. O momento economicamente favorável permitiu à Belgo inaugurar, em 1958, uma nova unidade na Cidade Industrial de Contagem.

A década seguinte trouxe dificuldades para o setor siderúrgico, causadas, sobretudo, pela desaceleração da economia e pelo excesso da oferta de aço. Dentre as estratégias encontradas pelo Grupo, para driblar a crise, estão a emancipação da unidade de João Monlevade e a parceria com a empresa belga Bekaert, que disponibilizou a tecnologia para a fabricação de arame farpado.

Ao final dos anos 80, o quadro da globalização começava a se configurar. Esse quadro, somado à concorrência interna, forçou não apenas a Belgo, mas as empresas em geral, a implementar ações de racionalização de custos, investimento na capacitação da mão-de-obra, otimização da produção e projetos de marketing.

Essas mudanças apresentaram reflexos imediatos e que tiveram continuidade na década de 90, com a atualização da estrutura produtiva do Grupo. Foi um período de aquisição de novas empresas, como a Mendes Júnior Siderurgia, em Juiz de Fora-MG. A partir daí, a Belgo passou também a ter participação em importantes conglomerados siderúrgicos na Argentina, Chile, Peru e Canadá. Era a entrada definitiva em negócios internacionais, o que deu novo rumo ao Grupo Belgo.

Dessa forma, desde 2002, a Belgo faz parte do Grupo Arcelor⁶, composto por um conglomerado de três empresas e presente em mais de 60 países com a atividade siderúrgica. No Brasil, são sete unidades industriais com essa atividade, com capacidade para produzir cinco milhões de toneladas de laminados de aço e 850 mil toneladas de produtos trefilados por ano. As fábricas localizam-se em Sabará-MG, João Monlevade-MG, Juiz de Fora-MG e Itaúna-MG, Piracicaba-SP e São Paulo-SP e Vitória-ES. Faz parte também do setor de siderurgia a controlada Acindar, da Argentina, a maior produtora de aços longos daquele país. A Belgo detém 72% do capital dessa

⁶ O Grupo Arcelor é considerado o maior conglomerado siderúrgico do mundo, resultado da união de três potências da siderurgia na Europa: a Arbed, de Luxemburgo; a Aceralia, da Espanha e a Usinor, da França. No dia 29 de julho de 2005, o presidente da Arcelor, Guy Dollé, anunciou a criação da Arcelor Brasil, a partir da fusão entre a Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira, a Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST) e a Vega do Sul. É a maior siderurgia da América Latina, cuja estrutura conta com 15 mil empregados e 25 unidades industriais que produzem e beneficiam todos os tipos de aço. A capacidade produtiva é de 11 milhões de toneladas de produtos/ano.

empresa. O Grupo Belgo registrou, em 2004, o lucro líquido de R\$ 1,29 bilhão, o que superou em 65,1% o valor obtido no ano anterior.⁷

O quadro 1 esboça a estrutura das unidades Belgo. Além das fábricas, há ainda a unidade administrativa do Grupo, que se localiza em Belo Horizonte. É o Escritório Central que, somado aos Escritórios de Vendas e Centros de Distribuição do País, agrega mais 650 empregados.

Sabará é uma das unidades brasileiras que, além de pioneira, tem domínio sobre a fabricação de barras de aço com utilização em larga escala na indústria automobilística. Trata-se de uma das principais atividades siderúrgicas do Grupo. No quadro funcional, são cerca de 300 empregados. Todos estão envolvidos num amplo projeto de expansão, cuja previsão é triplicar a capacidade instalada e ultrapassar o volume de 200 mil toneladas de barras trefiladas por ano até 2009.

Além da expansão produtiva, Sabará atua com foco na manutenção das certificações de qualidade, no desempenho das tarefas com índice zero de acidente e no envolvimento em projetos sociais.⁸

⁷ Dados do Balanço Social da Siderurgia, editado pelo Instituto Brasileiro de Siderurgia, indicam que, em 2003, a produção de aço bruto alcançou 31 milhões de toneladas. Com isso, o Brasil ocupa o 9º lugar entre os maiores produtores do mundo.

⁸ A Usina mantém o projeto Pró-Voluntário Sabará de Braços Abertos, com a participação voluntária de empregados e membros da comunidade, que consiste no suporte a crianças carentes da região. A unidade integra também a Rede Colaborativa Local, que envolve outras empresas, agentes sociais e o poder público do município no auxílio a crianças e adolescentes em situação de exclusão social.

Unidade	Nº Empregados	Principais produtos	Volume de produção
Sabará-MG	300	Barras trefiladas e endireitadas para aplicações industriais (trefilados)	90 mil toneladas/ano
João Monlevade-MG	1.400	Fio-máquina para aplicações industriais e agropecuária. (Aço Bruto e Laminados destinados ao mercado nacional, clientes internacionais e trefilarias do Grupo Belgo)	Aço Bruto: 1,2 milhão de toneladas/ano; Laminados: 1,2 milhão de toneladas/ano
Juiz de Fora-MG	1.100	Aciaria elétrica e laminador de fio-máquina e vergalhões para construção civil. (Aço Bruto e Laminados)	Aciaria elétrica: 1 milhão de toneladas/ano; lingotamento contínuo de cinco veios e um laminador de fio-máquina e vergalhões: 1 milhão de toneladas/ano; trefilaria: 226 mil toneladas/ano
Itaúna-MG	100	Barras e perfis destinados à indústria de serralheria e de estruturas metálicas, à indústria moveleira e à metalurgia em geral. (Laminados)	Capacidade instalada para 100 mil toneladas/ano de barras e perfis, produzidos a partir de tarugos recebidos de outras unidades da empresa
Piracicaba-SP	400	Vergalhões para a construção civil. (Aço Bruto e Laminados)	Capacidade de produção de 1 milhão de toneladas/ano de vergalhões
São Paulo-SP	2.200	Fábrica de Telas e Treliças: aços longos para a construção civil e indústria	Capacidade anual para 60 mil toneladas de produtos do Estado
Vitória-ES	500	Perfis médios e leves para a construção mecânica, torres de transmissão de energia e telecomunicações. (Aço Bruto e Laminados)	Aço Bruto: 500 mil toneladas/ano; Laminados: 400 mil toneladas/ano
Santa Fé-Argentina	3.000	Laminação de fio-máquina, barras e perfis, fábrica de tubos e trefilarias. (Aço Bruto, laminados, trefilados e tubos)	Capacidade anual para a produção de 1,2 milhão de toneladas de laminados, 180 mil toneladas/ano de trefilados e 211 mil toneladas/ ano de tubos

QUADRO 1 – Perfil do Grupo Belgo
Fonte: Balanço Social da empresa (2004)

Um dado curioso, de acordo com o Guia Exame-Você S/A 2004, é que a Belgo é uma das dez melhores empresas do Brasil para se trabalhar. O resultado foi apurado pelo *Great Place to Work Institute*, com foco no ambiente profissional, ouvindo diretamente os empregados sobre a política da empresa. Dentre os itens pesquisados, estão: benefícios oferecidos, remuneração, ética e cidadania, desenvolvimento profissional e equilíbrio entre trabalho e vida pessoal. O Guia Exame-Você S/A 2004 aponta a Belgo-Mineira também como a primeira entre as três melhores empresas do setor de metalurgia e siderurgia no Brasil. A colocação considera a opinião do empregado e os programas de gestão de pessoas desenvolvidos nas empresas do Grupo localizadas no território brasileiro.

O perfil dos empregados da empresa no quesito Escolaridade é o seguinte:

O efetivo do quadro funcional das Empresas Belgo é composto por 80,4% de pessoas com formação mínima de 2º grau e 19,6% com formação de 1º grau. 100% dos executivos e técnicos especializados têm formação de 3º grau (nível superior), dos quais 20% com pós-graduação. A meta é que todos os empregados tenham, no mínimo, o segundo grau completo ao final de 2005 (Relatório Anual Belgo, 2004, p.34).

No caso da unidade de Sabará, o nível de escolaridade, apresenta, em 2004, os seguintes percentuais:

Nível de Escolaridade	Unidade de Sabará (2004)
Ensino Fundamental	22%
Ensino Médio	61%
Graduação	13%
Pós-Graduação	4%

QUADRO 2 – Escolaridade dos Empregados Belgo Sabará
Fonte: Área de Recursos Humanos e Qualidade de Sabará

O quadro 2 mostra que a situação da unidade de Sabará, no que se refere aos níveis de escolaridade, é próxima à realidade do Grupo Belgo num todo. Um dos gerentes de Sabará (aqui, denominado “Gerente B”)⁹, explica os motivos pelos quais a empresa investe na educação de seus empregados:

Acho extremamente importante que não só a Belgo, mas outras empresas invistam em educação, por três razões: a primeira razão é de cunho social, pois a empresa contribuiu para a melhoria do nível educacional do funcionário, de seus familiares e da comunidade da qual ele faz parte; segundo, porque ela valoriza e qualifica seus funcionários para novas tecnologias e modernizações metodológicas e de trabalho em crescente desenvolvimento e, terceiro, porque pressiona toda a cadeia de educação da organização, ou seja, cada um será estimulado a avançar para o nível seguinte na categoria escolar.

De acordo com o Balanço Social da Belgo, uma das preocupações é que o empregado se desenvolva profissionalmente, não só nas entidades formais de ensino, mas também na rotina produtiva:

O desenvolvimento de empregados do quadro operacional se processa no posto de trabalho, por rodízio de funções, por especialização em ferramentas operacionais da Qualidade Total¹⁰, por aperfeiçoamento das práticas de processo de produção, apoio ou administração, realizado tanto na empresa quanto em entidades externas.

A empresa mantém programas de educação básica e supletiva para os seus empregados, dependentes e terceirizados, com o objetivo de que 100% dos integrantes do seu quadro operacional tenham, no mínimo, o 2º grau concluído. Na Belgo Juiz de Fora, 91% dos empregados possuem formação de 2º grau completo. A empresa subsidia seus empregados que desejam aprender idiomas estrangeiros, requeridos para o exercício de suas funções.

Em 2002, 625 bolsas de estudos para os ensinos fundamental, médio e superior foram concedidas aos empregados e dependentes pela Fundação Félix Chomé, entidade dedicada ao apoio à educação, e pelas próprias empresas Belgo.¹¹

⁹ Entrevista concedida à pesquisadora em 29/04/2005.

¹⁰ Autores como Machado (1994) discutem a ideologia que perpassa os conceitos da Qualidade Total. Segundo ela, esse paradigma desencadeia um processo de cooptação e a cultura do controle para se “assegurar o consenso nas organizações e a hegemonia burguesa, através de uma guerra de posições. De todas as posições, a mais ambicionada é a mudança mental e o disciplinamento dos trabalhadores, a serem conseguidos pela adesão consentida dos mesmos” (MACHADO, 1994, p.50).

¹¹ Disponível em <<http://www.belgo.com.br/grupo/balanco.pdf>, p.16>. Acesso em 02/06/2005.

Um dos programas eleitos pela Belgo, para incentivar o desenvolvimento de seus empregados, foi formatado pela Fundação Brasileira de Educação e adotado na unidade de Sabará. É a esse programa e a essa entidade de ensino que nos deteremos a seguir.

1.2 A Fundação Brasileira de Educação

A Fundação Brasileira de Educação (Fubrae) é uma instituição de direito privado, criada em 1954, como entidade filantrópica sem objetivo mercantil. É reconhecida de utilidade pública pelo Governo Federal e pelo governo do Estado do Rio de Janeiro. É registrada no Conselho Nacional de Serviço Social e no Conselho Nacional de Mão-de-Obra. Estatutariamente, presta contas anualmente ao Ministério Público da União (tutela), ao Instituto Nacional do Seguro Social e Conselho Nacional de Assistência Social (filantropia) e ao Ministério da Justiça (utilidade pública).

A Fubrae é a mantenedora do Centro Educacional de Niterói (CEN), no Estado do Rio de Janeiro, escola experimental criada em 1960, cujas atividades ofertadas são: Educação, ensino e meio-ambiente; Escola de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio); Ensino superior (formação de docentes) no Instituto Superior de Educação; Educação de jovens e adultos (ensino à distância – ensino fundamental e ensino médio); Educação experimental (desenvolvimento de novas tecnologias e metodologia de ensino); Capacitação profissional; Educação continuada, aperfeiçoamento e atualização de profissionais. A maioria das atividades é

desenvolvida no Rio de Janeiro, mas a Fubrae mantém escritórios de representação e unidades em Brasília e Belo Horizonte.

Algumas das empresas atendidas pela Fundação são: Gerdau (Bahia), Aracruz Celulose, Belgo-Mineira, Chocolates Garoto e Vitoriawagen Automóveis (Espírito Santo), Belgo-Mineira, Itatiaia Móveis, Magnesita, Satipel, Usiminas, Fiação e Tecelagem São José (Minas Gerais), Ceras Johnson, White Martins Cilindros, Infoglobo Comunicações, Sesc e Hospital das Clínicas de Niterói (Rio de Janeiro). A atuação da Fubrae se estende, ainda, a outros grupos nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Ceará, Rio Grande do Norte, Amazonas, Pará, Rondônia e Mato Grosso do Sul.

De acordo com o seu estatuto, a Fubrae tem como principal objetivo oferecer oportunidades de educação a crianças, jovens e adultos e, ainda, formação e capacitação profissional. Outro foco de atuação da entidade é o desenvolvimento cultural, da pesquisa e do esporte amador. Além disso, deve estimular ações de desenvolvimento comunitário e prestar serviços a órgãos públicos e privados.

A estrutura organizacional da Fubrae é composta pelos Instituidores (pessoas físicas e jurídicas signatárias da Escritura Pública de instituição da Fundação que ocupam o cargo em caráter permanente) e pelo Corpo de Participantes (grupo formado por 45 pessoas, consideradas colaboradoras ou eméritas, dentre as quais se elegem, a cada quatro anos, os Conselhos Curador, Diretor e Fiscal). Os serviços prestados pelos que integram a estrutura da Fubrae são voluntários, sendo que o cargo de diretor executivo é o único exercido com vínculo empregatício.

O núcleo da Fubrae, em Belo Horizonte, foi montado em 1992.

1.2.1 O Programa da Fubrae

O contrato inicial da Fundação Brasileira de Educação com a Belgo Sabará foi firmado em 1996. A proposta era ministrar o Curso de Ensino Individualizado¹² para empregados que não tivessem concluído os níveis escolares fundamental e médio. O curso se estruturou a partir da instalação de um Núcleo Pedagógico na empresa. Antes, porém, a equipe da Fubrae realizou uma sondagem junto aos futuros alunos, a fim de traçar o perfil e definir melhor a demanda da turma. Segundo o contrato¹³, a empresa deveria disponibilizar, em suas instalações, um local para funcionamento do Núcleo e indicar os trabalhadores que fariam o curso. Já a Fubrae cuidaria da contratação de professores e supervisão pedagógica:

Cláusula 3 – das obrigações do contratado: 3.1- Dimensionar e fornecer recursos técnicos, pedagógicos e materiais necessários ao funcionamento do Núcleo Pedagógico; 3.2- Designar pessoal docente que não terá vínculo empregatício com a contratante, que prestará serviços de assistência pedagógica aos cursistas, cabendo ao Centro Educacional de Niterói e Centro de Capacitação e Aperfeiçoamento Profissional o pagamento do salário mensal e cumprimento das demais obrigações trabalhistas e previdenciárias; 3.3- Supervisionar, acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem; 3.4- Responsabilizar-se pela distribuição e controle do estoque do material instrucional; 3.5- Fornecer adequada orientação pedagógica; 3.6- Prestar atendimento de monitoria num total de 20 horas semanais; 3.7- Expedir certificados de conclusão.

Cláusula 4 – Das obrigações do contratante: 4.1- Divulgar o projeto na comunidade alvo; 4.2- Reservar espaço físico apropriado e indispensável à instalação e funcionamento do Curso de Ensino Individualizado de Primeiro e Segundo Grau, fornecendo ainda mesa e cadeira para o professor monitor, carteiras universitárias em número compatível com o número médio de cursistas/dia a serem atendidos, armário com chave para a guarda de material instrucional e arquivo com chave; 4.3- Indicar a substituição de cursistas concluintes e/ou evadidos para que se mantenha o efetivo nominal estabelecido em contrato. Caso por algum motivo isto não ocorra, o contratante se obriga a manter o pagamento pelo número de vagas contratadas.

¹² Metodologia detalhada no próximo item desta pesquisa.

¹³ Em 25/10/2004, a pesquisadora teve acesso à cópia do contrato arquivada no escritório da Fubrae, em BH.

O Curso de Ensino Individualizado da Fubrae é aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro através dos pareceres 772/79 e 482/84. O projeto de Ensino Individualizado foi aprovado, também, pelo Conselho Federal de Educação, no qual obteve aprovação e autorização excepcional e em caráter experimental para ser instituído em âmbito nacional (Parecer CFE 796/90). O voto do relator Dom Lourenço de Almeida Prado traz, porém, ao final, a orientação para que as experiências do trabalho no Rio de Janeiro sejam acompanhadas pela Secretaria de Educação daquele Estado e que as de outras regiões tenham relatórios periódicos enviados ao Conselho do MEC:

Voto do relator: Diante do exposto, e com os cuidados indicados neste Parecer, votamos pela aprovação do Projeto de “Ensino Individualizado”, concedendo-lhe autorização para que possa ser instituído em âmbito nacional. Esta concessão, contudo, tem caráter excepcional, não constituindo, portanto, um modelo para planos análogos ou similares. A concessão é feita, tendo em vista “o caráter experimental da Instituição que o postula” (Par. 310/64 do CFE), o fato de que o pedido vem acreditado com os 10 anos de efetivação bem sucedida, em nível estadual, e, sobre isso, a idoneidade da educadora que o dirige, portadora do crédito que lhe confere o grande serviço educacional que vem realizando, há muitos anos, o seu nome reconhecido como uma de nossas grandes educadoras que, além de outras lãureas, já ocupou o cargo de Secretária do Estado da Educação do Rio de Janeiro.

As experiências do trabalho, no Rio de Janeiro, continuarão acompanhadas pela SEEC-RJ, nos termos do Parecer 772/79 do CEE-RJ. Das demais, os Relatórios periódicos deverão ser enviados a este Conselho, para acompanhamento (DOCUMENTA, 1990, p.31).

Entretanto, o Parecer nº 11/97, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, cujo relator é Fábio Luiz Marinho Aidar, referencia o Parecer 796/90 como documento “não homologado pelo MEC” (DOCUMENTA, 1997, p. 15), o que contraria a Lei 4.024/61, nos seus artigos 6º e 10, segundo os quais o Parecer e/ou Resolução do CFE, para ter vigência com força de lei, devem ser homologados pelo Ministro da Educação.

De acordo com Ofício nº 714/05 (Anexo I), assinado pela diretora da Superintendência Executiva do Conselho Estadual de Educação (CEEMG), Maria José Guimarães, os cursos da Fubrae, em Minas, “foram considerados livres por inobservarem as normas do sistema, portanto, sem qualquer equivalência ao ensino”. Uma das bases para tal posicionamento é justamente o Parecer CEB/CFE 11/97, anteriormente citado, do relator Fábio Luiz Marinho Aidar. O relator retoma os pareceres CFE 405/93 e CE/MEC 263/95, para reafirmar a competência dos sistemas estaduais de ensino, nos limites de seus territórios, na deliberação sobre o funcionamento dos seus cursos, como é o caso do Centro Educacional de Niterói/Fundação Brasileira de Educação:

Diante do exposto, reafirma-se a inteira validade dos Pareceres CFE nº 405/93 e CE/MEC nº 263/95 e, nesse sentido, **determina-se** (destaque do original) que o Centro Educacional de Niterói (CEN) dirija-se aos órgãos competentes dos respectivos sistemas estaduais para regularizar a vida escolar dos alunos(...) (DOCUMENTA, 1997, p.19).

Vale citar, ainda, no âmbito estadual de Minas Gerais, o Parecer nº 1.067/98, em cuja conclusão, o relator Edson Antônio Velano enfatiza a reincidência de pedidos por parte do CEN/FUBRAE junto ao CEEMG para a criação de cursos. A instituição, porém, não obteve, até o momento, qualquer resposta favorável:

Significativo é o número de pareceres prolatados por este Conselho que têm por tema pedido de implantação de cursos de interesses do Centro Educacional de Niterói – CEN/FUBRAE que, desde os idos de 1988, ingressa neste órgão sem lograr êxito em suas investidas.

Sou de parecer que o CEE, nesses vários pronunciamentos, tem confirmado a tese de que tais cursos, por inobservarem as normas do sistema, são considerados livres, sem qualquer equivalência ao ensino, ficando, agora, patenteado, com o texto do Parecer CEB/CNE nº 11/97, a correta posição assumida pelo Colegiado (MINAS GERAIS, 1999, p.46).

Carta enviada pelo Centro Educacional de Niterói às empresas clientes, em 15 de agosto de 2000 (Anexo H), mostra que a instituição educacional está preocupada com essa situação de controvérsia quanto à legalidade de sua presença fora do território de competência do Conselho Estadual do Rio de Janeiro. Eis a íntegra do documento:

Carta aberta às Empresas Clientes do Centro Educacional de Niterói
A Direção Geral do Centro Educacional de Niterói torna pública sua indignação no que se refere à correspondência anônima encaminhada às empresas clientes, na tentativa de denegrir sua imagem institucional.
Reafirmamos a integridade de nossa instituição no que concerne ao absoluto cumprimento às exigências legais, o que nos habilita a atender em todo território nacional, os alunos matriculados em nossos cursos de Ensino à Distância.
Há quarenta anos o CEN tem respaldado sua ação na credibilidade do trabalho pedagógico que desenvolve, o que não se alcança por meios espúrios, e sim pela dedicação e seriedade com que se realiza esse trabalho.
Colocamos à disposição das empresas conveniadas toda e qualquer documentação que respalda legalmente a posição de nossa instituição no cenário educacional brasileiro.
Niterói, 15 de agosto de 2000. Assina: Mário Sérgio Mafra-Diretor Geral do CEN

A postura do CEEMG em relação ao Curso de Ensino Individualizado, ministrado pela Fubrae, não interferiu na decisão da Belgo em adotar o programa e nem no envolvimento dos alunos trabalhadores com a rotina escolar.

1.2.1.1 Metodologia do Curso de Ensino Individualizado

A Fubrae desenvolveu uma metodologia de ensino que visa ao atendimento a empregados que desejam completar sua educação básica. A estratégia é adotar um esquema de ensino/estudo que se encaixe na rotina do trabalhador, dando-lhe autonomia de aprendizagem, uma vez que são respeitados o ritmo de cada um e a disponibilidade para freqüentar o Núcleo Pedagógico montado na empresa. É o que se denomina Ensino Individualizado. O professor responsável agenda os dias e horários em que ele estará na empresa. Essa disponibilidade é informada aos trabalhadores, que comparecem ao Núcleo apenas para tirar dúvidas a respeito do módulo que estão estudando.¹⁴ Não há, portanto, aulas expositivas. O professor acompanha, orienta e prepara o aluno para desenvolver um método pessoal de estudo. Assim, é o próprio aluno que define quando está pronto para fazer as avaliações de cada módulo. Tão logo esse desejo é comunicado ao professor, é feita uma simulação, a fim de confirmar se o empregado está, de fato, apto a realizar as provas. Essas provas são elaboradas pelo Centro Educacional de Niterói, no Rio de Janeiro e encaminhadas ao professor responsável que, então, marca a data da avaliação. O aluno só pode avançar nos módulos à medida que for eliminando as disciplinas.¹⁵ Com isso, o curso se desenvolve

¹⁴ “Embora a freqüência diária ao Núcleo Pedagógico não seja obrigatória, recomenda-se o comparecimento pelo menos uma vez por semana, para melhor aproveitamento e progresso” (Proposta técnica elaborada pela Fubrae).

¹⁵ “Ao final de cada disciplina, o cursista fará jus ao certificado de aprovação parcial e, ao final de todas as disciplinas do curso, o cursista receberá o certificado de conclusão do grau específico, com validade em todo o território nacional” (Proposta técnica elaborada pela Fubrae). Todos os documentos referentes ao curso são expedidos pelos órgãos do Rio de Janeiro, conforme se constata nos anexos C, D e E.

de acordo com o interesse e ritmo de cada um.

Essa metodologia rompe a situação clássica da sala de aula. O processo ensino-aprendizagem será desenvolvido com utilização de tecnologia denominada Ensino Modularizado ou Ensino através de Módulos, que possibilita a auto-instrução e atende ao princípio da individualização da aprendizagem, caracterizando-se como um processo de educação à distância que conta com apoio de equipe técnica especializada e material auto-instrucional.

Esse material, denominado módulo instrucional, apresenta-se como um conjunto de atividades e de recursos integrados em unidades de aprendizagem, que possibilita o estudo autônomo, segundo plano prévio estabelecido a partir do grau de escolaridade comprovado pelo aluno.¹⁶

Portanto, uma das principais marcas da metodologia modularizada é a forma como o próprio aluno estabelece seu ritmo de aprendizagem, assumindo uma postura de independência em relação ao ensino. Reis e Joullié (1981, p.13) reforçam esse conceito:

(...)podemos chamar de módulo instrucional a um esquema de trabalho em que, partindo do conhecimento do que se espera dele, o aluno realiza alternativas de aprendizagem sob sua própria responsabilidade, avalia seu desempenho e assim sucessivamente, até alcançar todos os objetivos previstos e estar em condições de ser avaliado pelo professor naquele assunto estudado. O módulo instrucional é, pois, uma metodologia que acredita na capacidade de todos os estudantes e confere-lhes uma grande responsabilidade neste sentido.

As autoras lembram que a metodologia é construída para eliminar o fracasso escolar, uma vez que entrelaça as idéias de domínio de conteúdo e de competência do aluno, entendida aqui como “o estado final do estudante, seu comportamento ao atingir certos domínios, seja este comportamento algo que se manifeste exterior ou interiormente” (REIS e JOULLIÉ, 1981, p.13). Elas citam, ainda, que pelo menos 90% dos indivíduos têm habilidade para absorção dos conteúdos, desde que lhes sejam concedidos tempo suficiente e meios adequados de instrução.

¹⁶ Proposta técnica elaborada pela Fubrae.

Em relação à eficiência do método, Santarosa (1983, p.48) acrescenta: “Devidamente testados, antes de sua utilização em pequena ou grande escala, os módulos instrucionais se constituem em um modelo alternativo, altamente promitente, na melhoria do processo ensino-aprendizagem.”

De acordo com a proposta técnica elaborada pela Fubrae, o objetivo do trabalho é “contribuir para a capacitação dos funcionários através da realização de atividades integradas, de cunho pedagógico, cultural e social, que possibilitem o desenvolvimento de seu espírito crítico e a conseqüente melhoria de seu desempenho profissional.” A coordenadora da Fundação em Minas Gerais, Amélia Corrêa Bastos Cota, explica que, para se atingir tal objetivo, o professor interage com os alunos e discute o conteúdo dos módulos e o que acontece ao redor do trabalhador: “com o curso, conseguimos alcançar não somente o operário, mas também o pai, o marido, o ser humano. A meta é trabalhar a base de cada um, fortalecendo sua auto-estima.”¹⁷

Uma vez que a maioria dos alunos trabalhadores se encontra afastada da rotina escolar há muito tempo, o projeto da Fubrae prevê ações para que seja, novamente, instituído o hábito de estudar. Dentre essas ações, estão a criação de grupos de estudo, a definição de plantões de atendimento aos cursistas, exibição de vídeos com aproveitamento pedagógico, montagem de mini-bibliotecas, palestras, debates e atividades festivas e de integração.

Caso o aluno seja demitido da empresa durante o curso, recebe o certificado parcial, com especificação dos módulos concluídos. Há, ainda, a possibilidade de continuidade do estudo, mesmo sem vínculo empregatício. Mas, para isso, precisa da autorização do empregador.

¹⁷ Entrevista à pesquisadora, em 16/06/2004.

Para o Ensino Fundamental, o curso estruturado pela Fubrae é formado por 53 módulos, incluindo as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física e Técnica de Estudo, num total de 1.966 horas de estudo; no caso do Ensino Médio, são 96 módulos das disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Literatura, Educação Artística, Biologia, Física, Química, Inglês, Educação Física e Técnica de Estudo, somando 2.200 horas. (Anexo C).

CAPÍTULO 2 - A PESQUISA: METODOLOGIA, RESULTADOS E ANÁLISES

O principal objetivo desta pesquisa é apurar se e em que proporção o programa educacional, desenvolvido pela Fubrae na Belgo Sabará, contribuiu para a formação cidadã dos trabalhadores participantes. Definido o alvo, passou-se a eleger os instrumentos metodológicos que permitiriam alcançá-lo. Como a pretensão do trabalho era, inicialmente, ouvir os trabalhadores para, posteriormente, calçá-lo nos referenciais teoricamente pertinentes, a opção foi, então, desenvolver, preliminarmente, a pesquisa de campo. Não se trata, portanto, apenas de conhecer os fatos e tratá-los de maneira desinteressada; muito menos de só interpretar o fato em si, desconsiderando o contexto ou, ainda, de restringir-se à análise das contradições sociais. A intenção é compreender as possibilidades de convergência e divergência desses elementos no que se refere à educação do trabalhador no ambiente profissional.

Nesse sentido, as palavras de Gatti (2002, p.57) se convertem em mola propulsora: “Porque pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não.”

Para a pesquisa de campo, o método utilizado, inicialmente, foi o *survey*, que se baseia, segundo Malhotra (2001), num levantamento junto aos participantes sobre suas escolhas, atitudes, motivações e considerações acerca de determinado tema. O autor explica que o procedimento se constrói a partir de “um questionário estruturado dado a uma amostra de uma população e destinado a provocar informações específicas dos entrevistados” (MALHOTRA, 2001, p.179). A meta era verificar o sentido do retorno aos

estudos para os empregados da Belgo - pessoas que, na grande maioria dos casos, estavam há anos longe da rotina escolar. Para isso, foi elaborado um questionário (Anexo F), cujas respostas traçam o perfil dos trabalhadores envolvidos no programa de educação da Fubrae.

Após esse primeiro raio-x, procedeu-se à realização de entrevistas semi-estruturadas com um grupo de 15 trabalhadores, selecionados por meio de sorteio. O objetivo era fazer uso de um instrumento adicional que permitisse um aprofundamento em questões específicas relacionadas ao programa educacional adotado pela Belgo, fazendo jus, no caso, à afirmação de Thiollent (1981, p. 47), quando lembra que, por meio de tais instrumentos, o mundo do pesquisador se aproxima do mundo do pesquisado:

Este relacionamento se exprime, em termos culturais, como interpretação do mundo dos outros e, em termos interindividuais, ao nível das relações concretas de investigação de campo. Questionários e entrevistas são uns dos meios técnicos deste relacionamento.

Sendo assim, a articulação das estratégias quantitativa e qualitativa se constituiu imprescindível para a ampliação do foco sobre o objeto estudado. Segundo Goldenberg (2000, p.62):

A integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um *cruzamento* de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular(...) A maior parte dos pesquisadores em ciências sociais admite, atualmente, que não há uma única técnica, um único meio válido de coletar os dados em todas as pesquisas. Acreditam que há uma interdependência entre os aspectos quantificáveis e a vivência da realidade objetiva no cotidiano (grifo da autora).

Acredita-se que, a partir dessa combinação de ferramentas, os elementos encadeados ao objeto de estudo – seu universo e peculiaridades – se revelem numa

maior proporção. É o que se espera para além do método, conforme ressalta Gatti (2002, p.53): “Aí está a questão do método, que não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas.”

Além dos trabalhadores, também foram entrevistados dois gerentes da Belgo Sabará (identificados como Gerente A e Gerente B) e a coordenadora da Fubrae em Belo Horizonte. Eles forneceram informações, conceitos e análises que foram incorporadas, de maneira valiosa, a este trabalho.

Por fim, processou-se a análise com base em bibliografia e documentos pertinentes ao tema, conforme se explicita ao final deste e também nos capítulos 3 e 4.

2.1 Perfil dos alunos trabalhadores

A primeira técnica de apoio desta pesquisa foi o questionário. De acordo com Thiollent (1981, p. 32), “o questionário, seja ele concebido num modelo de observação direta ou de questionamento, contém uma lista de perguntas cuja temática corresponde, em princípio, a uma ‘tradução’ das hipóteses de pesquisa sob forma interrogativa.”

Foram distribuídos 80 formulários, com um índice de retorno de 66%. Responderam, portanto, às questões, 53 trabalhadores. O universo-alvo deste instrumento foi definido a partir de levantamento fornecido pela Área de Recursos Humanos e Qualidade da Belgo. O programa de educação desenvolvido pela Fubrae

na unidade de Sabará, de 1996 a 2002, contemplou um total de 147 empregados. Destes, 67 aposentaram-se, foram demitidos, transferidos para outras unidades ou estão afastados das atividades profissionais, o que dificultaria o contato. Assim, dos participantes do programa, restaram 80 que, por se encontrarem diariamente na empresa, tornaram-se possíveis sujeitos da pesquisa, conforme detalham os Gráficos a seguir:

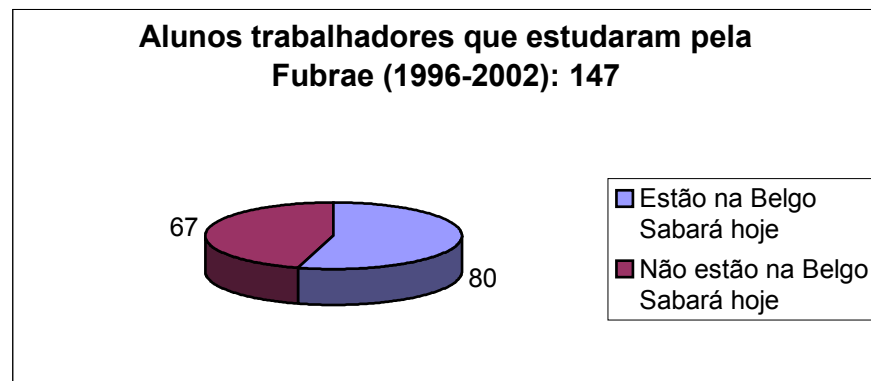


GRÁFICO 1: Total de participantes do Programa da Fubrae

Do total de trabalhadores participantes do programa de educação desenvolvido pela Fubrae na Belgo, pouco mais da metade (54%) integram, atualmente, o quadro da unidade de Sabará. Trata-se, porém, de um universo significativo para esta pesquisa.

Dos outros 67 que, também, fizeram o curso, mas não mais integram o quadro atual da empresa, 46 foram demitidos (correspondendo a 69% desse grupo composto pelos 67). Há, ainda, os que foram transferidos para outras unidades do Grupo (10 trabalhadores, correspondendo a 15%), os aposentados (7 trabalhadores, correspondendo a 10%) e os afastados (4 trabalhadores, correspondendo a 6%), conforme mostra o Gráfico seguinte:

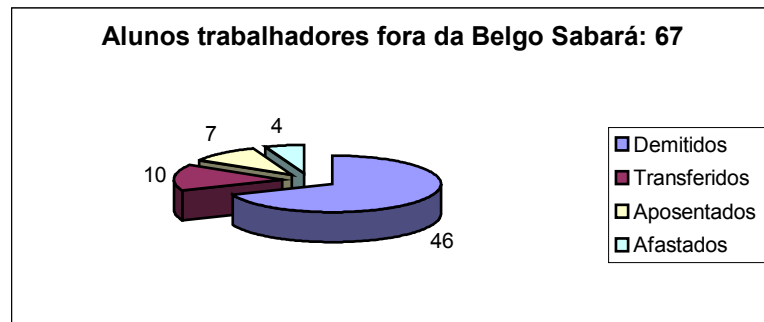


GRÁFICO 2: Destino dos participantes da Fubrae que não se encontram, atualmente, na Belgo Sabará

Assim, o primeiro instrumento de apoio a esta pesquisa, o questionário, foi distribuído a todos os trabalhadores que participaram do programa da Fubrae e, ainda, se mantêm na Belgo Sabará. Do total repassado aos empregados, obteve-se um índice de 66% de retorno. Estes 53 trabalhadores constituíram, portanto, o universo-alvo das considerações que esta pesquisa traz.

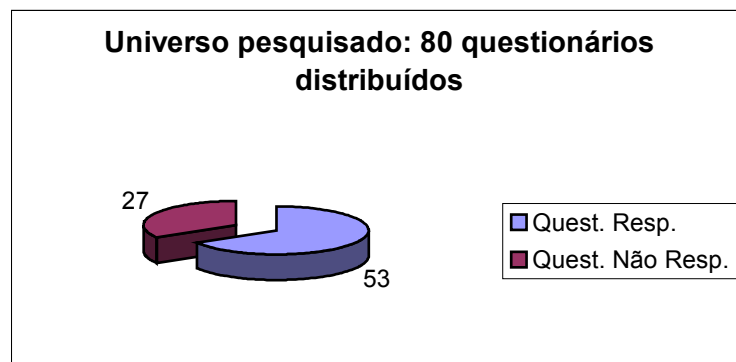


GRÁFICO 3: Participantes da primeira etapa da pesquisa (questionários)

A aplicação dos questionários se deu entre os meses de dezembro de 2004 e fevereiro de 2005. O material foi entregue ao responsável pelo escritório da produção, a

quem foram explicados os objetivos e a importância da pesquisa. Pela facilidade de contato de tal setor com todos os integrantes da equipe Belgo, julgou-se pertinente concentrar ali a entrega e recebimento dos questionários. A própria pesquisadora, também, teve oportunidade de conversar diretamente com alguns trabalhadores, quando pôde reforçar as intenções da investigação.

De posse dos questionários, a maioria dos empregados preferiu construir as respostas em casa e devolver o documento preenchido, o que ocorreu gradativamente. Boa parte do retorno se concretizou de maneira espontânea e num período aproximado de duas semanas. Com o intuito, porém, de ampliar o número de sujeitos respondentes, o responsável pelo escritório da fábrica e a pesquisadora insistiram com aqueles que ainda não tinham contribuído com as respostas para que o fizessem, o que resultou no alcance de 53 questionários passíveis de tabulação e análise.

A partir das respostas apresentadas nos questionários, pudemos definir o perfil básico dos trabalhadores participantes do programa da Fubrae da seguinte maneira: a maioria é casada, com filhos, tem entre 31 e 40 anos, reside em Sabará, possui casa própria e tem entre seis e dez anos de Belgo.

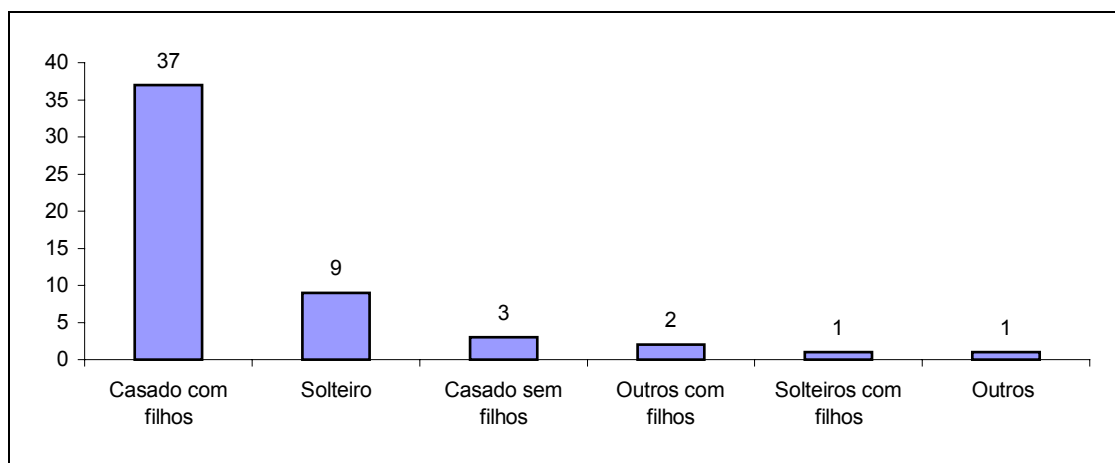


GRÁFICO 4: Estado civil dos participantes da pesquisa

Número de trabalhadores	Idade
5	Até 30 anos
33	De 31 a 40 anos
15	De 41 a 50 anos

Número de trabalhadores	Tipo de residência
42	Própria
7	Paga aluguel
1	Paga prestação
1	Sem resposta

Número de trabalhadores	Local de residência
49	Sabará
2	Caeté
1	Vespasiano
1	Belo Horizonte

Número de trabalhadores	Tempo de trabalho na Belgo
29	De 6 a 10 anos
12	De 11 a 15 anos
6	De 16 a 20 anos
3	Mais de 20 anos
3	De 1 a 5 anos

TABELAS 1, 2, 3 e 4: Perfil dos Alunos trabalhadores (faixa etária, onde moram, tipo de residência e há quanto tempo estão na Belgo)

Em relação à trajetória escolar dos entrevistados, antes do ingresso na Fubrae, prevaleceram os estudos em escola pública, sendo que 16 pessoas conseguiram concluir o ensino fundamental. Outras 16 não completaram as séries desse nível de ensino. A maior parte (61%) abriu mão da vida de estudante em função do trabalho e tinha entre 16 e 20 anos de idade, exatamente a faixa etária em que, geralmente, há um clamor, pessoal ou familiar, para ingresso no mercado profissional. Essa maioria dos trabalhadores parou de estudar nas décadas de 70 (4 deles), de 80 (19 deles) e de 90 (9 deles).

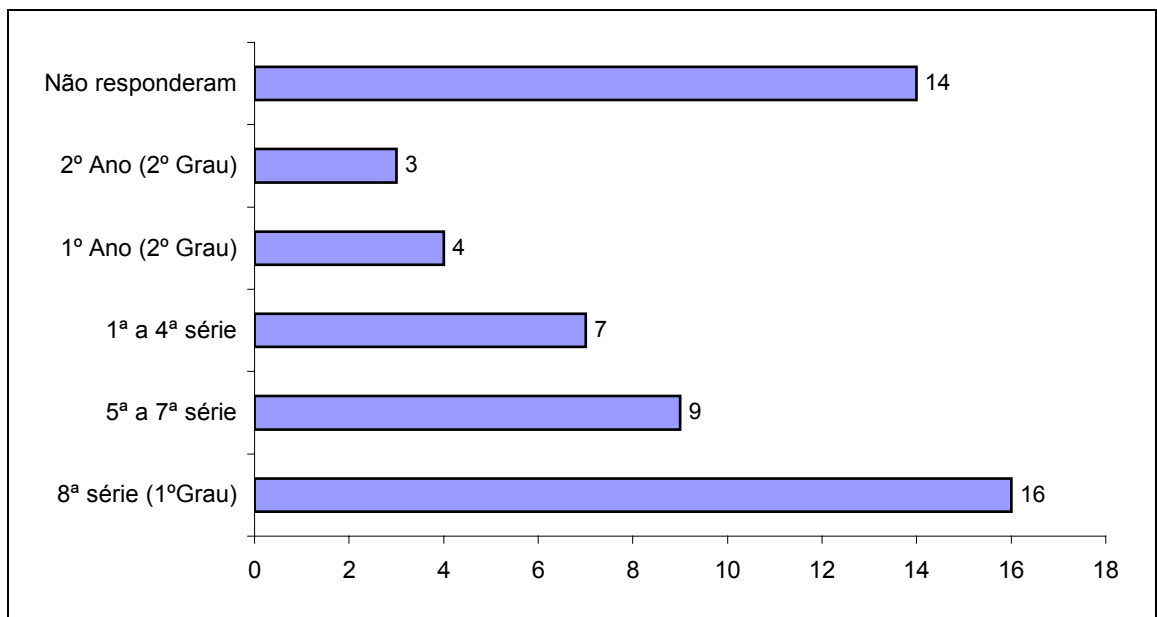


GRÁFICO 5: Estudou até que série antes de retomar os estudos pela Fubrae?

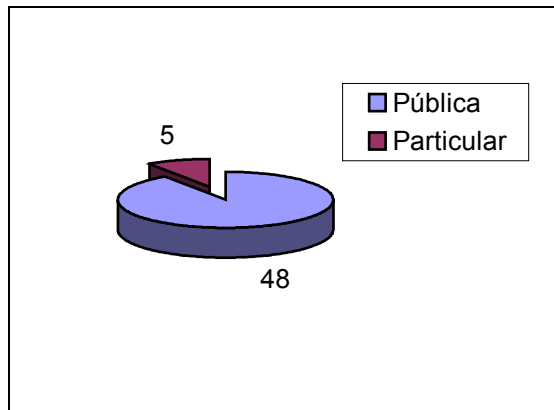


GRÁFICO 6: Tipo de escola em que estudaram

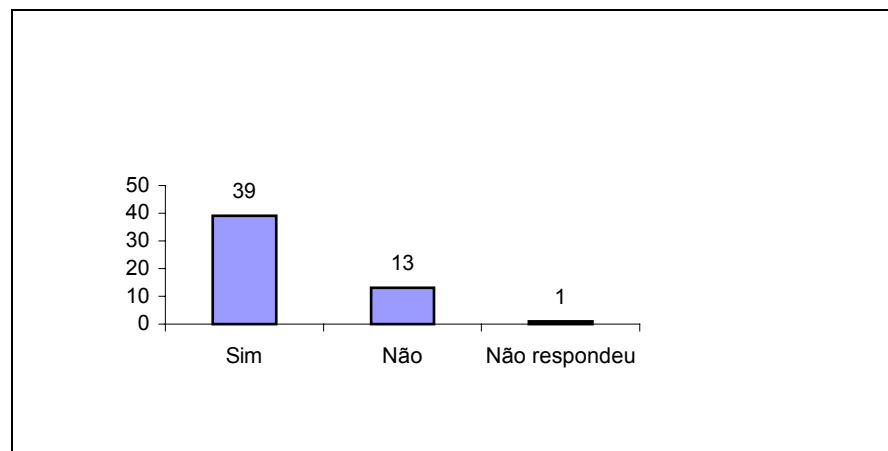


GRÁFICO 7: Os empregados interromperam os estudos por causa do trabalho?

Número de trabalhadores	Com qual idade parou de estudar?
32	De 16 a 20 anos
9	De 10 a 15 anos
6	Acima de 20 anos
6	Não se lembra

TABELA 5: A idade dos trabalhadores quando interromperam os estudos

Ao firmar contrato com a Fubrae, a Belgo Sabará estabeleceu a meta de ter 80% do quadro efetivo de trabalhadores com o ensino médio num período de quatro anos. Por isso, quem ainda não tinha concluído sequer o ensino fundamental, era estimulado a fazê-lo e, logo após, dava continuidade aos módulos do nível seguinte. Dos participantes desta primeira etapa da pesquisa, apenas um não recebeu o certificado de conclusão do curso, pois ficou “devendo” duas matérias do ensino médio.

O próximo item do questionário procurou checar se os empregados foram promovidos dentro da empresa depois da ascensão escolar. O Gráfico 8 mostra que isso ocorreu apenas para 45% dos trabalhadores. O Gerente A explica o dado informando que há um plano de remuneração e um organograma definidos. Ele complementa: “Além disso, eles [os empregados] têm plena consciência disto e sabem que a empresa não vai mudar e que não tem vaga para todo mundo ser chefe”.¹⁸

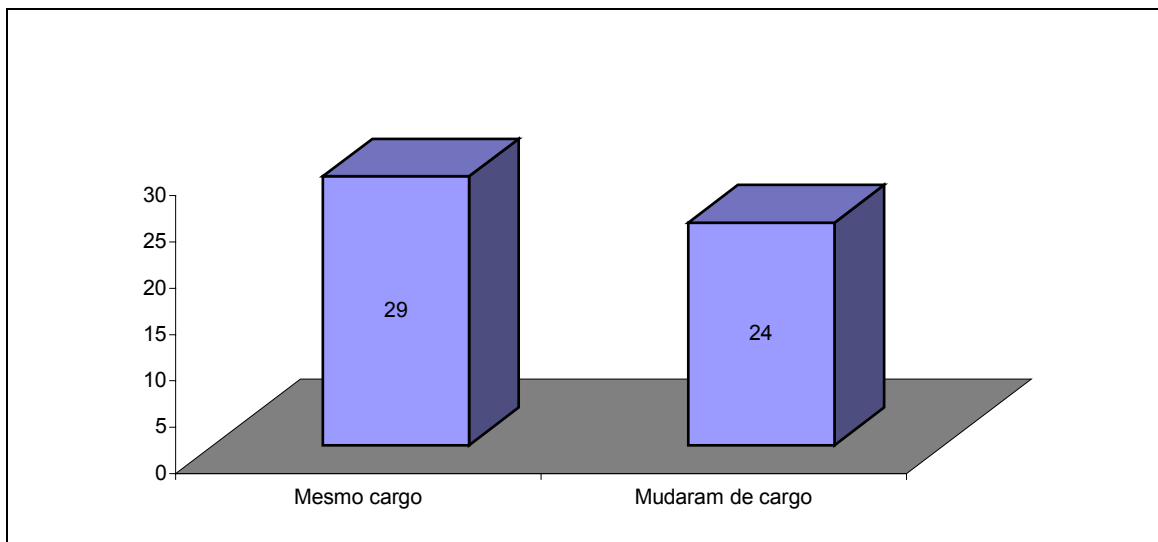


GRÁFICO 8: Houve mudança de cargo depois da conclusão dos módulos?

¹⁸ Entrevista à pesquisadora em 07/04/2005.

Apresentamos, a seguir, a única questão que obteve unanimidade nas respostas. Cem por cento dos trabalhadores declararam que a vida melhorou (em uma ou mais áreas) depois que voltaram a estudar. Mas, que áreas são essas? A fim de se obter tal detalhe, o entrevistado foi convidado a assinalar se a melhoria ocorreu na empresa (vida profissional), na família (vida familiar) ou com os amigos (vida social). Ele poderia marcar uma, duas ou as três opções, o que indicaria uma melhoria em todas as áreas. Vejamos as respostas:

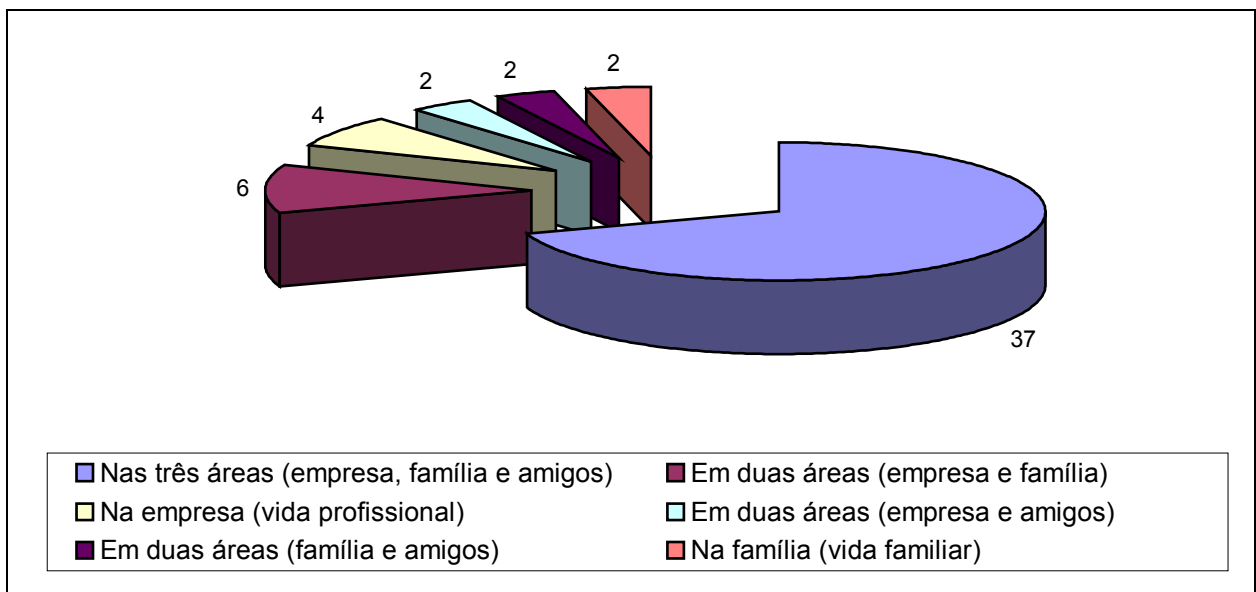


GRÁFICO 9: Em quais áreas houve melhoria de vida?

A última abordagem do questionário (Gráfico 10) é a respeito da continuidade dos estudos após a conclusão do curso pela Fubrae. A maioria (66%) das respostas foi negativa. Algumas das justificativas apresentadas (de acordo com o resultado das entrevistas, item 2.2 deste trabalho) pelos trabalhadores estão relacionadas à dedicação à família e, sobretudo, aos estudos dos filhos. Eles alegam que, entre

investir na própria educação e na educação dos filhos, não há dúvidas: a segunda opção é a mais viável, conforme explica o Trabalhador 8: “Sei que nunca é tarde para estudar, mas, no meu caso, eu já estou num limite da idade, com 45 anos, que prefiro investir nos meus filhos.”

Esses e outros detalhes resultantes das entrevistas serão exibidos a seguir.

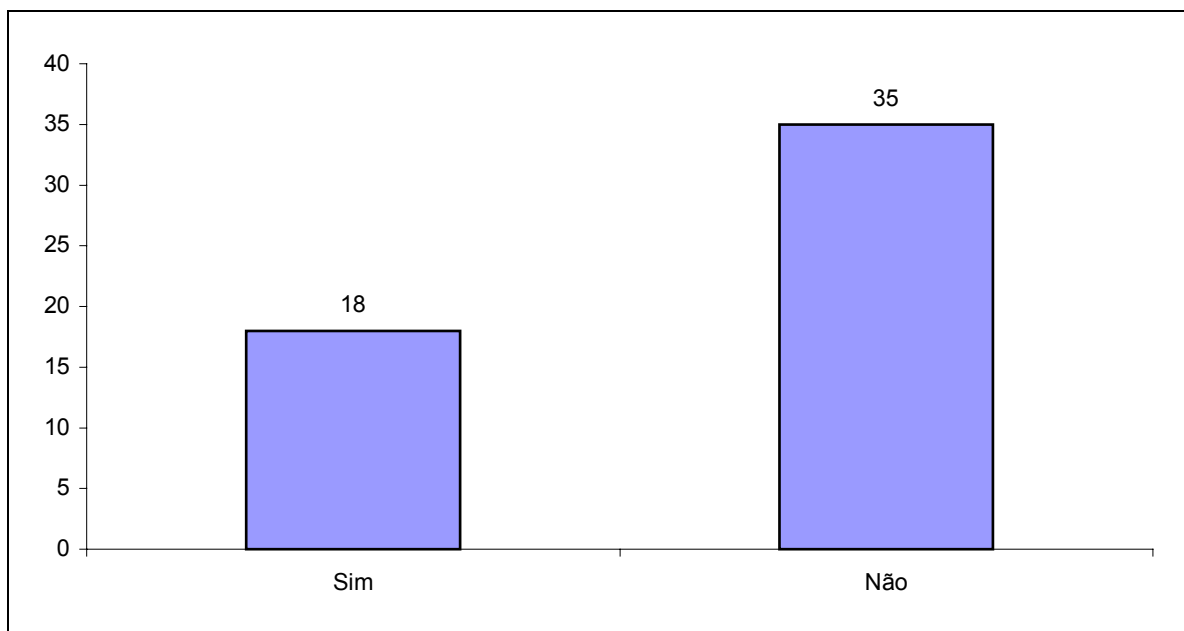


GRÁFICO 10: Depois que passou pela Fubrae, você continuou os estudos?

2.2 Entrevistas: a (difícil) arte de compreender

Uma das atribuições do pesquisador, ao longo do processo de produção científica, é conduzir o trabalho de maneira tal que consiga apurar sua sensibilidade

rumo à compreensão do sentido da investigação. Esse desafio tem a dimensão ampliada a partir das considerações de Bourdieu (1997, p.700):

(...)compreender e explicar são a mesma coisa. Essa compreensão não se reduz a um estado de alma benevolente. Ela é exercida de maneira ao mesmo tempo inteligível, tranquilizadora e atraente de apresentar a entrevista e de conduzi-la, de fazer de tal modo que a interrogação e a própria situação tenham sentido para o pesquisado e também, e sobretudo, na problemática proposta: esta, como as respostas prováveis que ela provoca, será deduzida de uma representação verificada das condições nas quais o pesquisado está colocado e daquelas das quais ele é o produto.

Segundo esse autor, o encontro entre pesquisador e pesquisado se constitui um momento de trocas. Portanto, ainda que o autor do trabalho esteja seguro sobre o que deseja saber, o conhecimento prévio não é capaz, por si só, de “conduzir a uma verdadeira compreensão, se a ela não correspondesse uma atenção ao outro e uma abertura oblativa que raramente se encontram na existência comum” (p. 701). Ele lembra que essa disponibilidade em relação ao outro não é fácil de ser construída:

E então, mesmo que se mobilizem todos os recursos da vigilância profissional e da simpatia pessoal, temos dificuldades em afastar essa indiferença da atenção favorecida pela ilusão do já visto e do já ouvido para entrar na singularidade da história de uma vida e tentar compreender ao mesmo tempo na sua unicidade e generalidade os dramas de uma existência. A semicompreensão imediata do olhar distraído e banalizante desencoraja o esforço que deve ser realizado para superar os lugares-comuns nos quais cada um de nós vive e diz de suas pequenas misérias como sendo seus grandes males. Aquilo que “a gente”, filosoficamente estigmatizado e literariamente desconsiderado, que nós todos somos tentados a dizer, com seus meios, desesperadamente “inautênticos”, é sem dúvida, para os “eu” que nós acreditamos ser, pela mais comum das reivindicações de singularidade, o que há de mais difícil para escutar (BOURDIEU, 1997, p. 701).

O modelo de entrevista adotado nesta pesquisa é o semi-estruturado, em que se constrói um roteiro de itens a serem abordados com os entrevistados (Anexo G). Independente da técnica utilizada, o desafio que prevaleceu foi exatamente o de tornar a compreensão uma aliada. Nesse sentido, Kaufmann (2004, p.119) revela que:

L'entretien compréhensif est une méthode créative, fondée sur la souplesse des instruments. Mais ce n'est pas une méthode facile et sans principes, tout au contraire. Pour l'expliquer, j'ai été amené à l'opposer à des méthodologies plus rigides. Cette distinction (qui n'était pas une critique) aura pu éveiller l'intérêt d'étudiants enthousiastes à l'idée d'une sociologie joyeuse et légère. Mais il n'est pas possible d'imaginer qu'il puisse exister de bonne recherche sociologique sans travail ni rigueur: bien que souple, l'entretien compréhensif en exige beaucoup. Et sa mise au point n'est jamais terminée: ce n'est pas non plus une méthode immédiatement disponible.¹⁹

Ante o desafio da compreensão, a melhor arma ganha força: o diálogo. É pensando no poder desse instrumento que as entrevistas se realizaram. Sem pretensão de neutralidade, a conversa foi tecendo, entre palavras, frases, risos, silêncios e titubeios, uma trama de significações. A tentativa foi de explorar, ao máximo, a potencialidade de entrevistador e entrevistado, tornando cúmplices os limites e o jeito de ser de cada um: "(...)porque há um sujeito falante que pergunta, que usa determinadas palavras, que intervém e tem um referencial pessoal, valores, escolhas e que nessa condição, dialoga com seus interlocutores na pesquisa" (GATTI, 2002, p.51).

Os sujeitos alvo da entrevista face a face foram selecionados por meio de sorteio. O único critério estabelecido foi a residência em Sabará, uma vez que a unidade da Belgo localiza-se nesse município, o que tornaria mais fácil o contato com os trabalhadores. Além disso, dos 53 trabalhadores que responderam ao questionário, apenas 4 têm residência fora de Sabará, o que permitiu, portanto, a formação de uma base ampla para o sorteio.

¹⁹ A entrevista compreensiva é um método criativo, fundado sobre o caráter leve dos instrumentos. Mas não é um método fácil e sem princípios. Bem ao contrário. Para explicá-lo, fui levado a opô-lo a metodologias mais rígidas. Essa distinção (que não era uma crítica) teria podido levantar o interesse de estudantes entusiastas em favor da idéia de uma sociologia alegre e ligeira. Mas não é possível imaginar que possa haver pesquisa sociológica de boa qualidade sem trabalho e sem rigor: ainda que leve, a entrevista compreensiva exige muito. E sua efetivação adequada não termina nunca. Ela não se configura como um método imediatamente disponível (Tradução: Prof. Carlos Roberto Jamil Cury).

As determinações baseadas em sorteio, há muito, fomentam a aplicação da democracia. Um exemplo é a formação do Conselho dos 500, na Grécia Antiga:

Uma vez por ano, os *demos* (povoados) sorteavam 50 cidadãos para se apresentarem no Conselho (Boulê) que governava a cidade em caráter permanente. Como eram 10 *demos*, ele denominava-se "Conselho dos 500". Entre estes 500 deputados **eram sorteados** 50 que formavam a prítane ou presidência do Conselho, responsável pela administração da cidade por 35 ou 36 dias. Cada *demos* era chamado, alternadamente, a responder pelos assuntos da pólis, durante um certo período. O Conselho determinava a pauta das discussões, bem como a convocação das assembléias gerais populares (a Ecclesia), que se realizavam duas vezes por semana²⁰ (grifos adicionados).

Outro exemplo que recorre ao sorteio é a instituição do Tribunal do Júri²¹: “ é reconhecida a instituição do júri, com a organização que lhe der a lei, assegurados: a) a plenitude de defesa; b) o sigilo das votações; c) a soberania dos veredictos; d) a competência para o julgamento dos crimes dolosos contra a vida” (BRASIL, 1988).

De acordo com o Código de Processo Penal (Decreto-lei nº 3.689, de 03/10/41), o Tribunal é composto por “um juiz de direito, que é o seu presidente, e de vinte e um jurados que **se sortearão** dentre os alistados, sete dos quais constituirão o conselho de sentença em cada sessão de julgamento” (Art. 433 – grifos adicionados). Caso o número de 21 esteja incompleto no dia da sessão, o juiz fará novos sorteios para que sejam definidos os suplentes que farão parte do grupo de jurados.

É interessante observar que para se chegar ao número de 21, é feito um alistamento anual de 300 a 500 pessoas nas cidades maiores (acima de 100 mil habitantes) e de 80 a 300 pessoas nas cidades menores. O principal critério para composição dessa lista geral é que “os jurados serão escolhidos dentre cidadãos de

²⁰ Disponível em: <<http://www.educatererra.terra.com.br/voltaire/politica/democracia3.htm>>. Acesso em 06/05/2005.

²¹ Cf. Art. 5º, XXXVIII, Constituição Federal de 1988.

notória idoneidade” (Art. 436). Postula-se, portanto, uma plataforma idônea para composição do Júri. Todos estão igualmente aptos ao exercício daquela função legal. Daí a pertinência do sorteio para a formação do grupo final, já que o sorteio, semelhante à cegueira da justiça, não faz acepção de pessoas.

Foi, assim, esse mesmo critério que norteou a escolha dos trabalhadores da Belgo Sabará que participariam da segunda fase desta pesquisa, a entrevista. A definição por um grupo de 15 empregados para a realização das entrevistas se deu em função de: a) o número corresponde a mais de 10% do total de 147 participantes do programa da Fubrae; e b) o número corresponde a 28% dos 53 trabalhadores que responderam ao questionário.

Após o sorteio, todos os entrevistados foram contactados por telefone e, a partir da disponibilidade de cada um, foram agendados os encontros. A proposta inicial era a realização da entrevista na própria residência dos sujeitos, a fim de proporcionar-lhes maior comodidade. Alguns, porém, optaram pelo encontro na empresa, após o horário de trabalho. Sendo assim, as preferências de cada um foram acatadas.

A realização das entrevistas com os trabalhadores se deu nos dias 21 e 22 de abril de 2005. Para tornar mais didática a apresentação dos resultados, o conteúdo das entrevistas foi separado por temas. Bardin (1995, p.105 e 106) explica como se processa a análise temática:

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado(...) Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou freqüência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (...)O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.

Portanto, a fim de ordenar a exposição do ponto de vista dos empregados, captado por meio das entrevistas, o teor dessas conversas foi convertido em sete temas:

- 1 - A interrupção dos estudos;
- 2 - O sentido de tal interrupção;
- 3 - A oportunidade de retomada da rotina escolar;
- 4 - O que teria ocorrido caso não voltassem a estudar;
- 5 - As possibilidades e dificuldades para permanecer estudando depois do curso da Fubrae;
- 6 – As aspirações quando o assunto é a educação dos filhos;
- 7 - Significado da fase Fubrae na vida de cada um.

O primeiro tema traz o relato da história de cada trabalhador que precisou parar de estudar. Na maioria dos casos, a motivação foi o ingresso no mercado profissional, acompanhado do compromisso de ajudar, financeiramente, a família.

Tema 1 – Motivos para interrupção dos estudos na idade regular	
Trabalhador 1	Quando eu terminei o primeiro grau, já estava com mais de um ano de Belgo. Eu queria tentar o curso técnico, mas trabalhava de três horários, em máquina de produção. Aí, eu e mais dois colegas fomos pedir transferência de horário para estudar, tinha que estudar em Belo Horizonte, aqui (em Sabará) não tinha curso técnico. Mas, meu chefe na época disse que não tinha jeito de mudar de horário, que eu era operador e ele precisava de operador, aí eu interrompi por causa disso.
Trabalhador 2	Parei por falta de questão financeira. Eu morava com minha avó e trabalhava de servente de pedreiro para ter meu dinheirinho, comprar minhas coisas e pagar passagem. Aí apareceu uma proposta de serviço pra mim na roça, cuidar de vacas aqui em Sabará, parei de estudar para trabalhar e ganhar dinheiro.
Trabalhador 3	Naquela época o primeiro grau era suficiente. Eu achava que não era necessário continuar.

Trabalhador 4	Sempre morei em Sabará e fiz até o primeiro ano do segundo grau. Meus pais sempre incentivaram meus estudos. Mas, eu precisava trabalhar. A intenção era conciliar o trabalho com o estudo, só que não foi possível.
Trabalhador 5	Minha mãe tinha 13 filhos, eram todos menores. Então, meu pai tinha saído de casa, precisava fazer as coisas porque não tinha renda nenhuma, ele era autônomo. Aí, eu precisei parar de estudar, ou uns estudavam ou uns trabalhavam ou todo mundo trabalhava. Aí, eu e meus três irmãos paramos de estudar. Eles voltaram e eu continuei trabalhando.
Trabalhador 6	Eu tinha 18 anos e morava com família. Meu pai morreu e eu parei de estudar para trabalhar. Eram 8 filhos e eu tinha que ajudar em casa.
Trabalhador 7	Eu parei porque eu fazia o curso técnico de eletrônica, mas não estava tendo condições de pagar. Quem pagava era meu pai, só que a situação apertou e ele não teve como pagar mais.
Trabalhador 8	Parei de estudar porque achava que ia vencer sem os estudos.
Trabalhador 9	Perdi meu pai com três anos de idade em Monjolos, no interior. Com seis anos vim para Sabará. Quando comecei a trabalhar, fazia serviços como servente de pedreiro. Eu era o filho mais novo, mas tive que ajudar a família. O salário ajudava na alimentação. Não dava para trabalhar e estudar.
Trabalhador 10	Meus pais se separaram quando eu era ainda pequeno e acho que isso influenciou. Eu tinha três irmãos e comecei a trabalhar em um posto de gasolina aqui perto da Usina. Tomei várias bombas, não tinha condição financeira, tinha uma desestrutura familiar e eu não tinha motivação.
Trabalhador 11	Comecei a trabalhar muito cedo, desde os 11 anos como pedreiro. Não dava para concentrar nos estudos. Tinha 14 irmãos e tinha que ajudar em casa.
Trabalhador 12	Parei de estudar por desânimo e desinteresse. Até os 19 anos, eu só estudava. Mas, depois, perdi o interesse.
Trabalhador 13	Parei de estudar para trabalhar. Minha família não tinha condições financeiras e eu precisava ajudar.
Trabalhador 14	Parei para trabalhar como frentista de posto. Fiquei nesse emprego durante seis meses, mas depois fui para outras empresas. Só pude voltar a estudar na Belgo.
Trabalhador 15	Parei de estudar porque perdi uma vaga de trabalho na Gerdau onde eu morava,

	em Barão de Cocais. Na seleção, o pessoal achou que eu já tinha estudo demais. Eu estava no primeiro ano do segundo grau e por isso, perdi o emprego. Pensei que não precisava estudar mais, pelo menos naquele momento, pois estava me atrapalhando.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Interromper a trajetória dos estudos não foi fácil para os trabalhadores entrevistados. Poucos enfrentaram aquela decisão com tranqüilidade. Entre o desejo de manter a rotina da escola e a necessidade financeira, prevaleceu a urgência daquele momento. A maioria não teve outra opção senão ingressar no mercado de trabalho. Apesar da clareza da falta de alternativa, para muitos, um sentimento foi inevitável: o arrependimento.

A decisão imposta àqueles, a partir de então, jovens trabalhadores, retoma a face desigual e seletiva da sociedade, presente na relação trabalho/educação e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. Configura-se, assim, a “dupla rede”, em que a rede “primária-profissional” se responsabiliza pela formação do “operário” (quem executa) e a rede “secundária-superior” cuida da formação do “gerente” (quem concebe e lidera) (Baudelot e Establet, 1971). Na maioria das vezes, a retomada do ensino médio (secundário) é tardia, pois ocorre após longa interrupção.

Vejamos os detalhes mencionados pelos empregados da Belgo quando da interrupção dos estudos:

Tema 2 - Sentido e significado dessa interrupção	
Trabalhador 1	Foi ruim porque eu gostava de estudar. Eu tinha vontade de ter um cargo melhor, de ser um profissional formado em alguma coisa. Mas, nessa época eu não tinha alternativa, porque a gente se mantinha e ajudava a família.
Trabalhador 2	No início, eu não sentia falta do estudo, mas quando fui trabalhar numa prestadora de serviços do Estado, eu já sabia que tinha que estudar para progredir. Me arrependi muito. Aí também não tinha condições de estudar porque trabalhava 10

	horas por dia, chegava cansado, era terrível.
Trabalhador 3	No início foi tranquilo e eu queria só trabalhar.
Trabalhador 4	Não foi fácil, pois eu sempre gostei de estudar, mas não deu para conciliar com o trabalho.
Trabalhador 5	Eu não tinha opção. Quando terminei o curso técnico do Senai, tive que parar porque material era caro, caderno, lápis, borracha, era muita gente estudando em casa, pois abaixo de mim eram oito.
Trabalhador 6	Eu me arrependi, mas na época, eu só pensava em trabalhar. Todo dia, pegava subúrbio às quatro e meia da manhã e chegava quase nove horas da noite, não dava tempo para pensar em estudar. Era muito puxado.
Trabalhador 7	Eu não gostei, pois meu sonho mesmo era estudar, continuar a estudar. Só que as condições financeiras não permitiam.
Trabalhador 8	Eu me arrependi de ter parado, pois acho que se eu tivesse estudado, não estaria operando máquina.
Trabalhador 9	Com a preocupação com o trabalho, a gente nem tinha chance de pensar em outras coisas.
Trabalhador 10	Foi tranquilo, pois, naquela época, algumas empresas não exigiam nem o primeiro grau.
Trabalhador 11	Me arrependo porque não consegui realizar o que queria. Meu plano era ser militar, mas não consegui por falta de estudo.
Trabalhador 12	Não tive problemas, pois parei por desinteresse.
Trabalhador 13	Eu queria voltar a estudar, mas meu primeiro emprego na prefeitura me desanimou. Na época, as empresas não exigiam tanto. Mas, eu sabia que quem estudava, tinha mais conhecimento técnico.
Trabalhador 14	Eu gostaria de ter continuado a estudar, mas com o ritmo de trabalho, não dava.
Trabalhador 15	Eu não queria ter parado. Minha intenção era estudar e trabalhar, mas eu não queria fazer o que era oferecido em minha cidade.

Nenhum dos trabalhadores teve chances concretas de voltar a estudar antes do programa da Fubrae. Apesar da “intenção”, do “sonho”, do “gosto”, da “necessidade”, eles não puderam ir adiante, pois, na Belgo, trabalhavam em três turnos, em esquema de revezamento: das 7h às 15h; das 15h às 23h ou das 23h às 7h. A mudança de turno acontece a cada semana. Portanto, não conseguiriam cumprir o horário comum das escolas dos sistemas de ensino.

A oportunidade de retomada da rotina escolar só se efetivou porque a metodologia montada pela Fubrae permitia a flexibilidade de horários e de métodos. Nesse sentido, vale lembrar que a Belgo atende ao dispositivo do Plano Nacional de Educação (PNE)²², no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA):

É importante o apoio dos empregadores, no sentido de considerar a necessidade de formação permanente – o que pode dar-se de diversas formas: organização de jornadas de trabalho compatíveis com o horário escolar; concessão de licenças para frequência em cursos de atualização; implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho.²³

Essa flexibilidade, aliás, é fundamental para o trabalhador que, inserido numa nova rotina, retoma o universo dos estudos. Afinal, quais as habilidades e elementos cognitivos que ele teve que acionar para desencadear o processo de aprendizagem, sobretudo considerando dificuldades como: o longo período fora da rotina escolar, a exigência de uma disciplina pessoal para estudar e aprender e ainda a necessidade de conciliação do papel de trabalhador, pai e aluno?

²² Instituído pela Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001.

²³ Cf. <https://www.planalto.gov.br>

Esses são alguns dos itens peculiares à realidade de quem, por algum motivo, não pôde iniciar a educação básica ou teve que interrompê-la na idade considerada apropriada para tais estudos.

Quando isso acontece, a essas pessoas é oferecida uma nova oportunidade de inserção na rotina escolar, através da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade da Educação Básica, contemplada no Artigos 37 e 38, Seção V, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.²⁴ De acordo com o Plano Nacional de Educação, à EJA correspondem, no mínimo, as oito séries do ensino fundamental:

Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre, e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental.²⁵

A Educação de Jovens e Adultos só recebe formalmente essa denominação na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essa reformulação é tida como um avanço, uma vez que a EJA corrobora as políticas reconhecedoras da educação como um direito.

Entretanto, na Lei nº 5.692/71, o público jovem e adulto era contemplado por meio do Supletivo:

CAPÍTULO IV - Do Ensino Supletivo - Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar,

²⁴ Cf. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

²⁵ Cf. <https://www.planalto.gov.br>

mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.²⁶

Ao Supletivo, cabiam as atribuições que, na nova LDB, foram divididas entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. Daí, a pertinência de uma interlocução entre essas duas áreas, sobretudo porque ambas têm relação intrínseca com as demandas do mercado de trabalho.²⁷ A forma como o artigo 39 da nova LDB (que trata da Educação Profissional) foi regulamentado, no Decreto nº 5.154/2004, comprova essa interlocução:

§ 2º Os cursos mencionados no **caput**²⁸ articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.²⁹

Nesse sentido, destacamos um documento recente: o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que institui o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A proposta é abranger cursos e programas de formação inicial e continuada dos trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio. A estruturação de tais cursos está a cargo dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais,

²⁶ Cf. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm

²⁷ O Plano Nacional de Educação (PNE), ao tratar da Educação de Jovens e Adultos (Capítulo V) traz que “a integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional aumenta sua eficácia, tornando-os mais atrativos” (Cf. <https://www.planalto.gov.br>). A educação profissional é tema de importantes estudos no Brasil. Cf. Cunha (1977; 2000a; 2000b); Machado (1982) Kuenzer (1992) e Oliveira (2003), dentre outros.

²⁸ O **caput** do Decreto refere-se aos cursos e programas de formação inicial e continuada dos trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

²⁹ Cf. <https://www.planalto.gov.br>

Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. De acordo com o parágrafo único do artigo 5º, “as áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, contribuindo para o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento sócio-econômico”³⁰, o que significa atrelar o conteúdo do programa às demandas do mercado.

Outra novidade é a Medida Provisória nº 251/2005, de 23 de setembro de 2005, instituindo o programa Escola de Fábrica. O objetivo é oferecer cursos de formação técnico-profissional, dentro das empresas, a alunos da rede pública. De acordo com o Artigo 2º da Medida Provisória:

Os jovens participantes do Projeto Escola de Fábrica deverão ter idade entre dezesseis e vinte e quatro anos, renda familiar mensal per capita de até um salário mínimo e meio, e estar matriculados na educação básica regular da rede pública ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, prioritariamente no ensino de nível médio, observadas as restrições fixadas em regulamento.³¹

O programa oferece, aos participantes, bolsa-auxílio de até R\$ 150,00 mensais. A meta é alcançar, até o final de 2006, 100 mil alunos nos 250 municípios que abrigarão o Escola de Fábrica. Para isso, o Governo vai firmar parcerias com organizações não-governamentais, fundações, escolas, cooperativas e indústrias.

A criação de programas como esses vem ratificar a atenção que a Educação de Jovens e Adultos deve merecer, complementando, assim, as disposições da LDB (Título V, Capítulo II, Seção V, Artigo 37):³²

³⁰ Cf. <https://www.planalto.gov.br>

³¹ Cf. <https://www.planalto.gov.br>

³² Cf. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.
§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Mais que garantir um espaço formal para que os jovens possam retomar a rotina escolar, é fundamental que a sistematização dessa modalidade de ensino contemple o perfil dessas pessoas, considerando, sobretudo, que a maioria é composta por trabalhadores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos mencionam que os “saberes” construídos por esses alunos, ao longo da vida, não devem ser desperdiçados:

A LDB incentiva o aproveitamento de estudos, e sendo essa orientação válida para todo e qualquer aluno, a *fortiori* vale mais para esses jovens e adultos cujas práticas possibilitaram um saber em vários aspectos da vida ativa e os tornaram capazes de tomar decisões, ainda que, muitas vezes, não hajam tematizado ou elaborado essas competências. A EJA é momento significativo de reconstruir essas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização, articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu “fora” dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável, que pode aproveitar esses “saberes” nascidos desses “fazereres” (BRASIL, 2001, p.136).

Há, aqui, o reconhecimento da importância do conhecimento que, num intrigante movimento, ao mesmo tempo em que é constituído pelo trabalhador, também o constitui. Quem sabe é este um dos balizadores dos quatro pilares propostos por Delors *apud* Barone (2000) no que concerne à educação ao longo de toda a vida: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser.

Vejamos a situação da EJA no Brasil e em Minas Gerais, no que se refere ao volume de matrículas, inclusive por faixa etária, e estabelecimentos que disponibilizam essa modalidade de ensino:

EJA – MATRÍCULAS				
REGIÃO	TOTAL	ALFABETIZAÇÃO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
BRASIL	4.403.436	106.806	3.315.887	980.743
MG	80.114	3.532	54.174	22.408

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar 2003

O dado que mais chama a atenção no quadro acima diz respeito ao volume de matrículas no ensino fundamental, que responde por mais de 70% do total em nível nacional e por mais de 65% do total no território mineiro, indicando, assim, uma carência maior nessa etapa.

EJA – MATRÍCULAS POR FAIXA ETÁRIA						
REGIÃO	TOTAL	0 A 14 ANOS	15 A 24 ANOS	25 A 34 ANOS	35 A 39 ANOS	ACIMA DE 39 ANOS
BRASIL	4.403.436	66.767	2.037.484	1.220.071	427.293	651.821
MG	80.114	1.175	33.163	21.695	8.448	15.636

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar 2003

Nota: A idade foi obtida a partir do ano de nascimento informado no Censo Escolar

Na separação do volume de matrículas por idade, o destaque é para a faixa etária dos 15 aos 24 anos, cujo número corresponde a 47% do total do Brasil e 42% do total de Minas. Tal prevalência é a mesma apurada por esta pesquisa, mas no que diz

respeito à idade em que os trabalhadores da Belgo interromperam os estudos. A tabela 5, à p.46, mostra que 61% do universo pesquisado deixaram de freqüentar a escola entre os 16 e 20 anos. Essa interrupção ocorreu, em sua maioria, na década de 80. Portanto, será que os dados mais recentes da EJA, apontados na página anterior, indicam que essa não é mais a faixa etária da descontinuidade, mas, sim, de retomada da rotina escolar? Queremos crer que sim...

EJA – NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS*					
REGIÃO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
BRASIL	43.117	11	11.245	29.785	2.076
MG	1.053	1	142	764	146

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar 2003

* O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um nível/modalidade de ensino

Uma das possíveis leituras do quadro acima nos encaminha para uma maior participação da esfera municipal na oferta do ensino da EJA. Em nível de Brasil, tal participação representa 69% do total e, em nível regional, o índice é quase o mesmo: 72%. O dado faz jus à determinação da LDB que diz, em seu Artigo 18, que “os sistemas municipais de ensino compreendem: I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal”.³³ No entanto, o artigo 10, da mesma lei, traz, no inciso VI, que os Estados se incumbirão de “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio”. Já o artigo 75, também da LDB, assevera que “a ação supletiva e redistributiva da União e dos

³³ Cf. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino”. Por seu turno, a Constituição Federal reza, no artigo 208, que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988, p.124).

Desta forma, podemos entender que a EJA encontra respaldo em todas as esferas do poder público, o que significa “uma política integrada, contínua e cumulativa entre os entes federativos, financiada com recursos suficientes e identificáveis em vista de sua sustentabilidade” (BRASIL, 2001, p.130).

Pela descrição do formato do curso de educação desenvolvido pela Fubrae na Belgo Sabará (item 1.2.1.1 deste trabalho), complementada com as entrevistas dos trabalhadores, acreditamos que tal curso se encaixa nas modalidades da EJA. No entanto, o fato de a Fubrae ter sede no Rio de Janeiro³⁴ impele-nos a contemplar o curso, também, sob a ótica da Educação a Distância – EAD.

Semelhante à EJA, a Educação a Distância³⁵ encontra respaldo na legislação nacional. O Artigo 80, da LDB³⁶, menciona que essa modalidade deverá ser incentivada pelo poder público. Esse artigo foi regulamentado em 10 de fevereiro de 1998, por meio do Decreto nº 2.494, que traz, em seu Artigo 1º, o seguinte:

³⁴ Há, em Belo Horizonte, apenas um escritório representativo e, no período de realização do curso, foi instalado um núcleo pedagógico dentro da própria Belgo, conforme detalhado no item 1.2 deste trabalho.

³⁵ Quando se fala em EAD, geralmente menciona-se a videoconferência ou outras formas virtuais que medeiam esse formato de ensino. Essa ênfase é fartamente explorada em Mill (2002).

³⁶ “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Art. 80, da LDB).

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

A EAD recebe restrições no que diz respeito ao ensino fundamental: “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (Art. 32, da LDB). Porém, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, essa restrição só se aplica quando o ensino fundamental se dá na “faixa etária obrigatória”. Essa ressalva credencia, portanto, a Fubrae a fazer uso da EAD.³⁷

Em entrevista à Folha *on line*, o presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), Fredric Michael Litto alerta que "educação a distância não é para todo mundo. É para quem tem autonomia de vôo, disciplina. Pessoas que sabem dosar suas horas de estudo." Ele informa, também, que esta modalidade de ensino ainda é pouco desenvolvida e apresenta os números: são 97.729 alunos no País, distribuídos em 53 instituições de ensino superior credenciadas pelo Ministério da Educação. Ao todo, o Brasil possui 3 milhões de pessoas que participam de programas de educação a distância, desde o ensino básico de jovens e adultos até a pós-graduação.³⁸

Em abril de 2005, o MEC disponibilizou, para análise pública, uma versão da minuta de decreto para regulamentação da EAD. É interessante observar que o artigo

³⁷ As atividades voltadas para a Educação a Distância são reguladas pelo MEC, através da Secretaria de Educação a Distância (SEED).

³⁸ Cf. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao>

9º desta proposta determina que os cursos dessa modalidade deverão ser ofertados nos Estados de localização da sede da instituição de ensino:

Art. 9º. Os cursos e programas ofertados na modalidade a distância para a educação básica de jovens e adultos e educação profissional técnica terão sua oferta *limitada* à unidade da federação onde se localiza a sede da instituição. Parágrafo único. A oferta dos cursos mencionados no caput deste artigo poderá ser estendida a outros Estados mediante a *celebração de atos de colaboração* entre os órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino (grifos adicionados).³⁹

Em caso de localização da sede da instituição de ensino em um Estado e oferta dos seus respectivos cursos em outro, é preciso, portanto, que se estabeleçam espécies de acordos ou convênios entre os órgãos de ensino dos estados envolvidos. Tal referência legal nos faz retomar a explanação do item 1.2.1 deste trabalho, no que concerne ao funcionamento do curso da Fubrae na unidade da Belgo, em Sabará, sem a anuência do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Esta autorização se faz necessária, se não pela força deste decreto, ainda em discussão, pela força dos pareceres 405/93 e 263/95 do Conselho Federal de Educação, recepcionados pelo Parecer 11/97 da CEB/CNE.

Tal ressalva, porém, não nos impede de entender que a EJA, associada ou não à EAD, contribui para que a educação consiga cumprir o seu papel, não só chegando a todos - princípio da universalização - mas inserindo esses jovens, quase sempre trabalhadores, no contexto da cidadania. Isso significa torná-los aptos ao exercício de deveres e direitos, munindo-os de autonomia, senso crítico, dignidade e esperança, conforme veremos nos próximos depoimentos.

³⁹ Cf. http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/min_ead.pdf

Os elementos de flexibilidade, geralmente presentes na EJA, são recorrentes nas respostas dos entrevistados como um dos facilitadores para a conclusão dos módulos.

Tema 3 - A chance de voltar a estudar (motivações para a retomada, significado da decisão, apoios e dificuldades)	
Trabalhador 1	Eu demorei para tomar a decisão, mas sabia que era importante ter o segundo grau para ser operador sênior, que ganhava um pouco mais. A maior vantagem da Fubrae é que podia ir o horário que quisesse. Foi aí que o pessoal animou, porque enfrentar escola de horário não dava. Eu nem fiz o técnico por causa disso. Quando recomecei, passei a gostar daquele ritmo, aquelas coisas todas que vinha aprendendo, parece que você se sente até mais valorizado. Os professores eram muito abertos. Eles viam que eu estava com dificuldade, iam lá e explicavam, ensinavam... tipo uma nova alfabetização.
Trabalhador 2	Eu tinha seis meses de Belgo e fiz minha inscrição para a Fubrae. Foi a coisa melhor que teve porque não pagava nada, era pertinho, você trabalhava e ia direto estudar. Dava para fazer as duas coisas e essa flexibilidade era o que mais ajudava. Tive dificuldades de adaptação, mas eu estudava e quando fazia as provas ia me lembrando. Isso me deu entusiasmo para seguir em frente. Além disso, os professores incentivavam a gente a estudar.
Trabalhador 3	No início, eu não tinha interesse de voltar, mas a empresa começou a reformar as máquinas e o engenheiro estimulava as pessoas a estudar para ter mais capacidade técnica. Com o estímulo do gerente da fábrica, me senti tocado e fiz a inscrição. Entrei na segunda turma. O sentimento foi bom por ter retomado os estudos. Não tive dificuldades porque havia flexibilidade de horário. Além disso, os professores eram muito bons, havia a prática do diálogo, eles orientavam, incentivavam. O pessoal da empresa me deu a maior força, o material didático era de graça, a gente só tinha que ir até o monitor.
Trabalhador 4	Vi várias pessoas fazendo Fubrae. Eu sentia a necessidade de voltar. Tinha consciência de que tinha que estudar para, primeiro permanecer e depois crescer na empresa. A retomada foi difícil, pois trabalhar de turno é complicado, é preciso ter disciplina e pegar o ritmo. Mas, tive persistência e contei com a ajuda da família. Eu tive o incentivo de minha mãe e minha noiva na época, que hoje é minha esposa. As primeiras notas eram um estímulo. Eu passei a ir direto do trabalho para a orientação.
Trabalhador 5	Não foi fácil não porque fiquei mais de dez anos sem estudar. Mas cada prova que você elimina, se sente assim, estou passando por uma maratona. Daí, eliminava uma, fazia as outras, ficava doido para eliminar a próxima matéria, aí pegava outra. Era bom demais, ótimo.
Trabalhador 6	Eu cheguei na Belgo em 89 e a Fubrae em 96. Na primeira turma não fui não, mas fui na segunda. Uns falavam que se não tivesse segundo grau não ia ficar na empresa e também tinha o meu próprio interesse em voltar a estudar. Não achei difícil não. Eu lia em casa os módulos direitinho e se tivesse alguma dúvida, os

	professores explicavam, davam um exemplo, foi muito bom.
Trabalhador 7	Eu fui o segundo aluno a ser matriculado. Foi tranqüilo encaixar uma rotina de estudos porque eu tinha poucos módulos pra cumprir. E também todo mundo me deu apoio, principalmente minha família que sempre me apoiou pra voltar a estudar.
Trabalhador 8	Eu voltei a estudar porque quando entrei, não precisava do segundo grau. Mas, depois, passou a ser uma necessidade pessoal e também da empresa. Não tive dificuldades porque o relacionamento com os professores era bom, eles ensinavam, e a flexibilidade de horários também ajudou. A família me ajudava, a esposa olhava os módulos, acompanhava tudo.
Trabalhador 9	Eu decidi voltar a estudar para aproveitar a oportunidade e atender à exigência da empresa. Não foi fácil. Eu fiquei desanimado por causa do tempo parado. Mas, o professor deu uma força, ele incentivava, ligava para a casa da gente e cobrava a presença, a dedicação. Minha esposa e os colegas também deram a maior força.
Trabalhador 10	Depois que eu entrei para a Belgo, achei interessante a chance de voltar a estudar. Tanto que fui da primeira turma. Foi difícil voltar, conciliar o trabalho com o estudo, mas os professores davam todo o apoio necessário. Foram escolhidos a dedo.
Trabalhador 11	Pela Fubrae foi fácil estudar, porque dava para trabalhar também. Eu tive oportunidade de voltar. Estudava até nas horas de folga da máquina. Os professores também ajudavam, ensinando, tinham paciência, pois em matemática e química, que exigiam cálculo, era mais difícil. Eu aproveitei a exigência da empresa e agarrei a oportunidade para voltar a estudar. Por isso, eu não ia perder essa outra oportunidade.
Trabalhador 12	Eu não queria começar a estudar, mas a empresa disse que éramos obrigados, que todos tinham que ter o segundo grau; ou fazia ou perdia o emprego. Eu tive dificuldades, mas os professores ajudavam muito.
Trabalhador 13	Tive dificuldades, mas fui firme na força de vontade. Queria aproveitar a oportunidade que tive. Mesmo assim, faltou matemática para eu concluir o segundo grau. É preciso muita força de vontade. Na época eu já era casado e o estímulo foi total. Também os professores cobravam, exigiam, falavam para não ter preguiça, era o conselho que davam.
Trabalhador 14	Eu fui na segunda turma. Fiz o primeiro grau e gostei, recebia o incentivo do meu irmão e aí me animei e fiz também o segundo grau.
Trabalhador 15	A Fubrae estava começando quando eu entrei na empresa. A produção comentou que havia necessidade de todo mundo fazer até o segundo grau. O meu sonho era fazer Senai, queria o curso de Mecânica. Mas, mesmo assim resolvi fazer o curso da Fubrae.

As respostas anteriores comprovam a importância do incentivo, seja por parte da empresa, professores ou familiares, para se alcançar uma meta pessoal. Para esses trabalhadores, a retomada dos estudos foi, ao mesmo tempo, o atendimento a uma exigência da empresa (eles sabiam dessa “obrigação”) e a oportunidade de continuar o “sonho” interrompido quando, anos atrás, deixaram a escola.

O tema 4, a seguir, traz a visão dos empregados sobre as possibilidades e os rumos da vida, caso não tivessem retornado à rotina dos estudos. Muitos fazem menção à preservação do emprego. Outros revelam que melhoraram como pai, como ser humano.

Tema 4 - A vida hoje se não tivesse voltado a estudar	
Trabalhador 1	O ritmo da minha vida, em algumas coisas, continua o mesmo: sempre gostei de futebol, passear à medida do possível... Mas, a escola, eu voltando, me ajudou a me orientar mais, a orientar mais a família, meus filhos, né? Você fica um pouquinho mais inteirado, né?
Trabalhador 2	Se eu não tivesse voltado a estudar acho que me sentiria inferior em relação aos outros e seria discriminado.
Trabalhador 3	Se eu não tivesse voltado a estudar, minha vida seria pior, pois a sua visão muda, hoje tenho mais informação e conhecimento técnico.
Trabalhador 4	Se eu não tivesse voltado a estudar, talvez não estaria na empresa. Com o curso, ganhei informação, capacidade de detectar e entender os problemas da máquina, transitar melhor por outros ambientes. Ampliei meus horizontes e melhorei as relações sociais. Acho que melhorei também como pai.
Trabalhador 5	Sem os estudos, acho que era um risco que eu tinha que correr. Se não tivesse encarado, talvez estaria no meio daqueles que já foram demitidos e, aqui fora, tudo seria mais difícil.
Trabalhador 6	Quando voltei a estudar, pude ter mais conhecimento. Minha vida no trabalho melhorou bastante, não só no trabalho, mas no restante também. Muitas dúvidas que eu tinha, agora não tenho mais.

Trabalhador 7	Se não fosse através da Fubrae, talvez eu tivesse que escolher entre sair da Belgo ou esperar muito mais para voltar a estudar.
Trabalhador 8	Voltar a estudar me ajudou porque consegui atender à exigência da empresa e me ajudou também na minha vida profissional, ajudou a fazer cálculos, na operação da máquina no dia-a-dia.
Trabalhador 9	Se eu não tivesse voltado a estudar, acho que estaria na rua.
Trabalhador 10	Acho que se não tivesse voltado a estudar, talvez nem estaria na empresa hoje.
Trabalhador 11	Penso que sem esse curso, eu não seria nada.
Trabalhador 12	Se não tivesse feito Fubrae, poderia não estar na empresa.
Trabalhador 13	Se não tivesse voltado a estudar, talvez não estaria mais na empresa.
Trabalhador 14	Se não tivesse voltado a estudar, talvez não conseguiria ter informação e poder dar resposta às dúvidas dos meus filhos. Eles já me perguntaram, por exemplo, como se escreve tal palavra...
Trabalhador 15	Eu resolvi seguir o exemplo dos colegas para fazer o curso e, também, houve uma certa pressão da empresa, uma pressão positiva, que também serviu de estímulo. Foi bom ter feito para atender a necessidade da empresa e do mercado.

A preocupação dos empregados em voltar a estudar para cumprir a exigência da Belgo era pertinente, pois a empresa chegou a divulgar, quando da implantação do programa da Fubrae, que a meta era que 80% do quadro efetivo da unidade concluísse o ensino médio até o ano 2000, meta esta que foi estendida a 2001. Essa “tolerância” alargou a oportunidade de finalização dos módulos, sobretudo para empregados que estavam prestes a conquistar o então chamado segundo grau. Um dos trechos da entrevista do Gerente A confirma a demanda daquele momento:

Naquela época, a Belgo definiu que ia adotar um programa para o seu próprio pessoal estudar. Começamos a fazer pesquisa para saber o que as outras empresas faziam, até que chegamos efetivamente neste modelo da Fubrae. Isso porque nós tivemos um crescimento tecnológico muito grande e precisávamos de pessoas com conhecimento para operar os equipamentos, para acompanhar a evolução tecnológica. Estávamos entrando na era da informática, essa área estava deslançando, os novos equipamentos chegando e precisávamos de pessoas para operá-los.

Muitos trabalhadores acreditam que não estariam mais na empresa se não tivessem voltado a estudar. Paralelo, porém, à necessidade profissional, boa parte fez daquela oportunidade uma aliada. Dando amplitude ao conhecimento, eles foram protagonistas de conquistas importantes, como um novo diálogo com os filhos, na intenção de se esclarecer as dúvidas escolares, não importando se elas partiam do pai ou do filho. O contato com um leque maior de informações, trazidas pelos módulos instrucionais e encontros com os monitores, ampliou também as relações sociais. Vejamos a fala do Trabalhador 5, construída nesse sentido:

Eu mexo com capoeira e com projeto social. Mas, pra falar eu tenho que ter, se eu não tiver eu não posso falar ou pelo menos dar um exemplo. Então, eu digo: "olha, você tem que estudar, a capoeira é muito boa, mas você tem que estudar, chegar num grau bom para arrumar um emprego. Se você estudar, vai ter uma relação melhor com as pessoas." Então, se eu não tivesse o exemplo, se não tivesse estudado, como poderia passar prá alguém? Fica difícil, né?

Dados do questionário indicam que apenas 34% dos entrevistados deram continuidade aos estudos após a conclusão dos módulos pela Fubrae (Gráfico 10, p.49). A maioria, no entanto, participa, efetivamente, de treinamentos internos de aperfeiçoamento e qualificação, sobretudo relacionados à operação de novos

equipamentos. Outros fizeram cursos de informática ou os da área técnica, oferecidos pelo Senai⁴⁰, conforme detalha o quadro a seguir:

Tema 5- Continuar ou não os estudos após a Fubrae?	
Trabalhador 1	Lá dentro da empresa, eu fiz todos os cursinhos para aprender a operar as máquinas, de solda, operador de tela, tenho todos, passei pelas máquinas todas, inclusive eu viajei para a Áustria e fiz um curso desse tipo para depois repassar para os colegas. Como as máquinas são computadorizadas, depois da Fubrae, acabei fazendo, em oito meses, o curso de informática.
Trabalhador 2	Depois da Fubrae, fiz o curso de computação e o curso de mecânica pelo Senai, a idéia era fazer faculdade, mas o horário é complicado, mas ainda pretendo fazer faculdade e curso de inglês.
Trabalhador 3	Quando terminei, conversei com meu chefe e falei que queria continuar os estudos. Daí fiz o curso de informática e o curso técnico de mecânica pelo Senai, mas sinto que não sou aproveitado dentro da empresa. Até hoje nem consegui o estágio para pegar o diploma do curso de mecânica. Hoje, estudo inglês. Acho importante ter o básico de outra língua.
Trabalhador 4	Quando concluí, fiz o curso técnico de mecânica do Senai, pois tive bolsa da Belgo. Fiz também computação. Hoje eu me sinto mais bem preparado profissionalmente e gostaria de continuar. Sinto necessidade de fazer faculdade, mas esbarro nos compromissos financeiros e no horário de turno. Além disso, fiz o curso de mecânica e acho que o meu potencial não é aproveitado na empresa, o que acaba sendo desestimulante.
Trabalhador 5	Eu fiz os cursos lá dentro sempre que chegava máquina nova. Fiz também informática, pois o maquinário hoje é todo computadorizado. As máquinas que chegam, todas modernas e a exigência da empresa é essa, você tem que ter conhecimento. Eu tinha vontade de estudar de novo, só que hoje já não dá, com casa, obra, família, trabalhando de turno, não dá.
Trabalhador 6	Fiz o curso de retífica dentro da empresa, que acabou na semana passada. Assim que eu acabar de construir agora, quero fazer o curso técnico de mecânica e o de informática pela Abeb (Associação Beneficente dos Empregados da Belgo).

⁴⁰ A Belgo Sabará mantém, através da Associação Beneficente dos Empregados da Belgo (Abeb), cursos periódicos e gratuitos na área de informática para os trabalhadores. Há, ainda, o Programa Incentivar, através do qual o empregado tem bolsa no valor de 40% da mensalidade para ingressar nos cursos profissionalizantes do Senai e 25% para os cursos superiores.

Trabalhador 7	Vou me formar agora em julho (2005) em administração. Mas aí, ano que vem, estou pretendendo fazer uma pós-graduação ou outra faculdade, outra graduação, em engenharia de transportes.
Trabalhador 8	Se eu fosse continuar a estudar, gostaria de fazer o curso técnico de mecânica.
Trabalhador 9	Não continuei os estudos, mas gostaria de fazer computação quando for possível.
Trabalhador 10	Depois da Fubrae, só fiz informática pela Abeb. Mas, pretendo voltar a estudar. Minha vontade é fazer o curso de técnico de segurança.
Trabalhador 11	Fiz o curso de informática pela Abeb e também fiz o curso de retífica depois da Fubrae. Eu ainda pretendo estudar o curso técnico de elétrica pelo Senai.
Trabalhador 12	Depois da Fubrae, só fiz o curso de informática pela Abeb.
Trabalhador 13	Não tive oportunidade de fazer outros cursos.
Trabalhador 14	Quando terminei, fiz informática e depois de dois anos fiz o curso técnico de mecânica. Foi bom porque a Belgo incentiva qualquer tipo de estudo, isso é dez, o material é bom, a gente tem toda a ajuda. Eu gostaria de fazer o curso de eletricista. Minha intenção é começar ainda agora em 2005.
Trabalhador 15	Meu sonho era fazer o curso de mecânica do Senai.

O quadro acima indica que o trabalho desenvolvido pela Fubrae propiciou uma abertura rumo a outras etapas do conhecimento. Isso se traduz desde o ingresso no ensino superior até o treinamento interno para manuseio de um novo equipamento. Praticamente todos já fizeram cursos da área de informática e confirmam o quanto o processo de estudos Fubrae foi significativo para este e outros cursos de qualificação.

Segundo o Gerente B⁴¹, o fim do programa da Fubrae representou a conclusão de um ciclo, já que a Belgo Sabará alcançou os objetivos propostos. Ele garante, no entanto, que há uma mobilização contínua para a qualificação do empregado:

Nós paramos com o programa da Fubrae porque completamos a base de nossos trabalhadores quando alcançamos o segundo grau. Mas, não paramos de investir em educação. Para este ano [2005], a meta da unidade é destinar uma média de 100 horas/aula para a qualificação. A educação formal foi até o segundo grau, mas nós acreditamos na educação continuada. Por isso, a necessidade de continuarmos com os cursos internos.

O quadro que descreve o tema 6 apresenta uma posição unânime dos entrevistados em relação à educação da família. Todos se mostram preocupados com o futuro dos filhos, no que tange à formação profissional. Eles declaram que vão investir o máximo na educação formal, inclusive além da faculdade, e não desejam, de forma alguma, que haja motivos para a interrupção dos estudos na vida dos filhos.

Tema 6 – A educação dos filhos	
Trabalhador 1	Eu acho importante demais, porque hoje, além de ter uma qualificação, o estudo engrandece. Se com estudo é difícil, imagina sem... Eu sou um bom pai porque pego no pé deles e quero incentivar para o trabalho e para o estudo.
Trabalhador 2	Quando tiver filhos, quero o melhor pra eles em termos de educação.
Trabalhador 3	Meu desejo é que ele não pare de estudar hora nenhuma. Se eu puder, vou incentivá-lo a estudar até depois da faculdade.
Trabalhador 4	Meu desejo é que meu filho estude na faculdade. Eu tive uma vida melhor que meu pai e quero dar uma vida melhor para meu filho. Não quero que ele interrompa os estudos.
Trabalhador 5	Vou investir tudo no estudo deles. O pouco de instrução que tenho, procuro passar pra eles, pra não sobrar tempo de fazer outras coisas. Faculdade e tudo o mais. Não quero que eles tenham que interromper os estudos, como aconteceu comigo.

⁴¹ Entrevista concedida à pesquisadora em 29/04/2005.

Trabalhador 6	Tenho uma filha só e não quero que ela namore agora. Vai estudar primeiro, fazer faculdade e tudo. Se Deus quiser, quero continuar na Belgo para pagar os estudos dela, pois ela é muito inteligente.
Trabalhador 7	Vou incentivá-lo ao máximo, pois isso é fundamental nos dias atuais. Há dez anos, quem tinha um curso técnico era rei, mas hoje a situação é outra.
Trabalhador 8	Sempre falo para os meus filhos estudarem, pois nunca é tarde. Quero que eles estudem em primeiro lugar, pois quem não estuda não faz nada. Através do estudo é que eles vão ter qualidade de vida.
Trabalhador 9	Para os meus filhos, vou investir o máximo possível. Não gostaria que eles passassem pelo que eu passei.
Trabalhador 10	Tenho dois filhos com seis e oito anos. Desejo o melhor para eles em termos de educação. Quero que estudem o máximo, que consigam o que eu não consegui. Que façam o que gostam, mas que procurem ser o melhor naquilo que escolherem.
Trabalhador 11	Tenho uma filha de oito anos. O que importa é ela estudar. Ela pode escolher o curso. Quero que ela deslanche, que continue enquanto eu estiver vivo.
Trabalhador 12	Quando tiver filhos, vou apoiar ao máximo. Se não conseguirem estudar, sei que tudo fica mais difícil.
Trabalhador 13	Tenho uma menina de 14 anos e um menino de 13. Digo a eles que encarem os estudos com seriedade, que aproveitem as oportunidades. Quero que eles vejam meu exemplo de quem trabalha duro para melhorar. Procuro ser um pai exigente. Quero que tenham um futuro brilhante, que sejam independentes e tenham um bom emprego. O que eu puder, vou ajudar.
Trabalhador 14	Tenho dois meninos de 8 e 11 anos. Quero mostrar a eles exemplos positivos. Continuar nos estudos é fundamental. Se querem conquistar algo, é importante estudar para ter uma vida melhor. Não vou escolher a carreira deles, mas o que puder, vou fazer, o que estiver ao meu alcance, vou fazer por eles.
Trabalhador 15	Meus filhos têm hoje 14 e 9 anos. Eu gostaria que eles se formassem em engenharia, que fizessem pós-graduação. Sem isso, não há condições de encarar o mercado.

O conjunto de respostas ao item 6 traduz a consciência que os trabalhadores da Belgo têm da importância do conhecimento. A experiência pessoal, associada à

maturidade e responsabilidade familiar, faz com que eles almejem um caminho novo para os filhos. Todos deixam claro que não desejam que eles necessitem interromper os estudos. Mais que isso, prometem investir firme na educação da prole. A maioria associa a permanência na vida escolar ao sucesso na carreira profissional.

O último tema das entrevistas retoma, resumidamente, a importância que a volta aos estudos teve para os trabalhadores da Belgo Sabará. Entre palavras de elogio e agradecimento, eles revelam os avanços nas áreas profissional e pessoal. As respostas abaixo indicam, portanto, que a participação no programa da Fubrae não se restringiu aos avanços relacionados ao trabalho, mas alcançaram, também, outras dimensões da vida do trabalhador.

Tema 7 - Completar a frase: A Fubrae, pra mim, significou.....	
Trabalhador 1	Mais conhecimento e informação. Foi muita coisa que aprendi a mais.
Trabalhador 2	A Fubrae me trouxe uma sensação de crescimento individual e de valorização.
Trabalhador 3	Tive a sensação de ter recuperado o tempo perdido.
Trabalhador 4	Retomar os estudos, através da Fubrae, me ajudou a ser uma pessoa melhor. Eu tive ajuda no estudo formal e pude ter novos horizontes, para perceber e analisar o que acontece à volta da gente. Só tenho a agradecer à Alzira, Wagner e Márcia.
Trabalhador 5	A Fubrae pra mim significou demais, muita coisa, ótimo. A Fubrae pra mim, juntando tudo, os professores, colegas e a oportunidade, pra mim foi um sonho realizado, mais um dos meus sonhos realizados, foi ótimo, bom demais.
Trabalhador 6	A Fubrae significou tudo pra mim, minha vida, meu conhecimento que tenho hoje, minha vida particular.
Trabalhador 7	Significou muito, pois sem o segundo grau eu não poderia ir mais pra frente, dar continuidade aos estudos e estar hoje na faculdade.
Trabalhador 8	

	A Fubrae significou um empurrão e um passo maior na vida, melhorou meus conhecimentos e minha vida profissional.
Trabalhador 9	A Fubrae pra mim significou uma expectativa a mais.
Trabalhador 10	A Fubrae significou um novo caminho. Me senti uma pessoa melhor. Fiz com muito esforço, mas sinto-me vitorioso.
Trabalhador 11	A Fubrae foi um ganho muito bom, melhorou a comunicação com os outros. Quem não estuda, não conversa corretamente. Significou uma grande vitória.
Trabalhador 12	A Fubrae na minha vida significou melhoria dentro da Belgo.
Trabalhador 13	A Fubrae significou muitas coisas. Foi excelente para todos nós.
Trabalhador 14	A Fubrae significou um incentivo, me direcionou para os estudos, me redirecionou para cima, me acordou.
Trabalhador 15	Um estímulo, um recomeço.

No quadro que descreve o item 7, a constatação da importância que o programa da Fubrae teve na vida daqueles empregados. Se, em um momento, eles se viram obrigados a interceptar a trajetória escolar em função do trabalho; em outro, o próprio trabalho lhes proporcionou a retomada, a reconquista. Na verdade, o que a Fubrae fez foi corrigir *ex post* a oferta de um direito que, por dever, o Estado e a sociedade já deveriam ter preenchido.

A despeito dessa “ausência”, o Grupo Belgo Arcelor se porta como muitas empresas que, nos últimos anos, têm empreendido ações e projetos de melhoria da educação. O presidente da Suramericana de Inversiones, S.A., Nicanor Restrepo, confirma essa tendência:

Em nossos países latino-americanos, o compromisso e apoio da empresa privada à educação é, não apenas importante e definitivo, como indispensável. É obrigação dos empresários, se quisermos melhorar as condições de vida de nossos cidadãos e garantir a competitividade de nossos negócios...” (BOMENY e PRONKO, 2002, p.14).⁴²

Mas, afinal, como começou a se delinear esse interesse da iniciativa privada em investir na educação? Qual é a proporção desse investimento e como as empresas estão lidando com essa nova “responsabilidade”? Essas são algumas das discussões em construção no próximo capítulo. A intenção é apontar, a partir de agora, na segunda parte deste trabalho, alguns elementos marcantes da história do capital e do trabalho - tais como a contradição - que contribuíram para a transformação da relação entre empregado e empregador, resultando, inclusive, em investimentos na educação, como o da Belgo/Fubrae, objeto deste estudo. Não é pretensão deste trabalho adentrar na seara ideológica que o debate relativo às teorias marxistas geralmente suscita. O que se busca é a compreensão do processo de mudança pelo qual passa a sociabilidade capitalista e, sobretudo, o impacto de tais mudanças na temática trabalho e educação. Acredita-se que essas transformações interferem nas relações entre patrão e empregado, uma vez que têm um *link* direto com a divisão do trabalho e a construção do conhecimento dentro e fora da empresa.

⁴² Comunicação de Nicanor Restrepo, durante o seminário “O compromisso empresarial com a educação”, realizado em Miami, em março de 2001 (BOMENY e PRONKO, 2002).

CAPÍTULO 3 - CAPITALISMO E CONHECIMENTO

Os dados empíricos desta investigação, apresentados no capítulo anterior, trouxeram o perfil dos trabalhadores da Belgo Sabará que participaram do programa da Fubrae e permitiram compreender o sentido que a retomada dos estudos teve para tais sujeitos. Eles afirmam que, enquanto atendiam a uma exigência da empresa, usufruíam da construção de uma nova etapa, pautada na aquisição de informações e fomentação do conhecimento. Com isso, veio não apenas a preservação do emprego (a maioria comenta que se não tivesse feito o curso da Fubrae não estaria mais na Belgo), mas a formação de um novo homem, comprometido com projetos sociais (trabalhador 5, p.72), com a educação dos filhos (tema 6 das Entrevistas) e com o próprio intelecto e auto-estima (tema 4 das Entrevistas).

Tendo já listado esses e outros elementos, a intenção desta pesquisa, nesta segunda etapa, é dialogar com autores que discutem as transformações do mundo do trabalho e a maneira como as mesmas se entrelaçam com a educação. Vale lembrar a questão central da investigação: o programa desenvolvido pela Fubrae junto aos empregados da Belgo contribuiu para a formação cidadã destes trabalhadores? Em caso positivo, em que proporção se deu tal contribuição?

Nesse sentido, é importante compreender as motivações do empresariado para investir na educação de seus empregados.

3.1 Por que investir em educação?

A disposição das empresas, tanto de atentarem para a importância da capacitação de seus quadros, quanto de reivindicarem do Governo ações mais incisivas no campo da educação, principalmente no ensino fundamental, está sintonizada com os desafios decorrentes do processo de modernização produtiva e de reestruturação dos campos político e econômico, tendo em vista os novos ordenamentos internacionais, consubstanciados, em síntese, na hegemonia do neoliberalismo e da globalização. Assim, as transformações se tornaram imperativas, devido, sobretudo, à utilização de tecnologias digitais e comunicacionais e à implementação de novas formas de organização e gestão do trabalho. Dessa forma, tornou-se clara a pressão para se obter níveis crescentes de competitividade, objetivando a conquista de condições de ampliação dos mercados interno e externo. Nas palavras de Carvalho (1994, p.95):

A crise dos anos 70 levou as empresas e economias nacionais a intensificarem a busca de novos caminhos para a elevação da produtividade e para o desenvolvimento de novos produtos e mercados. Tal procura realizou-se sobretudo pela exploração das oportunidades oferecidas com o progresso realizado no campo das novas tecnologias.

Barone (2000, p.23) esclarece que o novo cenário interferiu nas discussões sobre as atribuições do Estado:

(...)a partir de meados dos anos 70 vem se desenhando um quadro sócio-político e econômico que tem produzido profundos impactos na definição de políticas sociais, na relação entre o público e o privado, nos debates sobre a redefinição do papel do Estado, tocando na problemática do emprego e desemprego.

A partir de então, ganharam força as análises sobre os modelos alternativos ao paradigma taylorista/fordista. Era o momento da reorganização capitalista, tendo em vista, na verdade, mais uma de suas históricas crises.⁴³ Antunes (2002, p.47) explicita que foi nesse contexto:

(...)que o chamado toyotismo⁴⁴ e a era da acumulação flexível emergiram no Ocidente. O quadro crítico, a partir dos anos 70, expresso de modo contingente como crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, já era expressão de uma crise estrutural do capital que se estendeu até os dias atuais e fez com que, entre tantas outras conseqüências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, visando recuperar do seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de dominação societal, abalado pela confrontação e conflitualidade do trabalho(...)

Antunes (1995, p.26) faz uma síntese acerca dos motivos que levaram à criação dessa referência operacional, o toyotismo:

Para atender às exigências mais individualizadas de mercado, no menor tempo e com melhor “qualidade”, é preciso que a produção se sustente num processo produtivo flexível, que permita a um operário operar com várias máquinas (em média cinco máquinas, na Toyota), rompendo-se com a relação de um homem/uma máquina que fundamenta o fordismo. É a chamada “polivalência” do trabalhador japonês, que mais do que expressão e exemplo de uma maior qualificação, estampa a capacidade do trabalhador em operar com várias máquinas, combinando “várias tarefas simples”.

O novo modelo de gestão industrial faz, portanto, importantes rupturas com os padrões tradicionais e impõe exigências no que se refere, também, aos recursos

⁴³ A primeira crise do capitalismo ocorreu no final do século XIX (1873-1895) e atingiu as economias européias (Inglaterra, França etc.) com a concorrência industrial movida pela Alemanha e pela Itália, recém-unificadas. A segunda foi iniciada em 1913 e também foi motivada pela feroz concorrência na Europa, desembocando na Primeira Guerra Mundial, em 1914. A terceira foi resultante da quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929. Os Estados Unidos estavam no centro, mas houve reflexos na Europa e América Latina. A quarta crise do sistema capitalista remonta a década de 70. “Trata-se da mais ampla e complexa de todas as crises. Enquanto as anteriores foram mais ou menos localizadas, esta tem dimensões mundiais, atingindo, embora de forma diferente, praticamente todos os países. E a amplitude e a complexidade da crise tornam mais difícil a sua superação” (BRUM, 1999, p.36).

⁴⁴ Toyotismo é uma forma de organização do trabalho que teve início na fábrica Toyota (Japão), pós-45, caracterizada não pela produção em massa como requeria o modelo taylorismo/fordismo, mas pelo atendimento à demanda marcada pela individualidade e especificidade do consumidor (ANTUNES, 2002).

humanos. Gitahi e Rabelo (1991) enfatizam que uma área de recursos humanos bem estruturada se constitui como condição fundamental para a garantia da efetiva introdução dos novos instrumentos para obtenção da qualidade. Carvalho (1994) complementa, explicitando que os novos perfis profissionais associados ao avanço da automação e à difusão dos novos métodos de organização da produção requerem maior capacidade de abstração, o exercício do discernimento, e certas qualidades comportamentais relacionadas com a confiança e a cooperação.

Essa posição se acha sinalizada, também, por outros autores, tais como Saviani (1994) e Rattner (1994). Eles mencionam que as empresas passam a se preocupar com uma formação geral mais sólida do trabalhador, traduzida na capacidade de manejar conceitos, desenvolver o pensamento abstrato, analisar, interpretar e, se necessário, até corrigir as instruções que lhe chegam.

Assim, além de abrir um novo cenário social, a década de 70 desencadeou rupturas econômicas e inaugurou um novo padrão de relação entre patrão e empregado. Nesse contexto, o aumento do grau de escolaridade da força de trabalho, dentro e fora da fábrica, passou a ser mais que uma tendência, uma necessidade.

Essa necessidade se evidenciou, sobretudo, a partir dos anos 90, com a disseminação dos chamados padrões internacionais de Qualidade Total. A exigência das certificações ISO (International Standards Organization)⁴⁵ desencadeou procedimentos padronizados no sistema de gestão da qualidade.⁴⁶

Nessa perspectiva, foram estabelecidas séries normativas para o gerenciamento das atividades produtivas, envolvendo desde a aquisição da matéria-prima até o atendimento ao cliente, alcançando, portanto, todas as etapas da produção.

Nessa década, assistiu-se, também, ao crescimento das ONG's (Organizações

⁴⁵ Organização Internacional de Normalização, entidade não-governamental criada em 1947 e sediada em Genebra, na Suíça. O objetivo da instituição é estabelecer normas que representem e traduzam o consenso de diferentes países para a normalização de procedimentos, medidas e materiais em todos os domínios da atividade produtiva. Em 1987, a ISO editou, com base nos preceitos da British Standard – BS 5750, a série 9000, sendo tais normas divididas em: ISO 9000 (Norma responsável por estabelecer orientações, recomendações e diretrizes no uso e escolha das normas e verificar diferenças e inter-relações entre os principais conceitos da qualidade. Utilizada como guia para a seleção e uso das demais normas da série); ISO 9001 (Norma que descreve um modelo para sistemas de garantia da qualidade atuando em projetos/desenvolvimento, produção, instalação e assistência técnica, sendo a mais abrangente nas relações contratuais, destinando-se a empresas que produzem itens especiais); ISO 9002 (Norma que proporciona garantia da qualidade em produção, instalação e serviço pós-venda, deixando de fora o projeto, utilizada por empresas que produzem itens de catálogo ou prestam serviços de acordo com especificações existentes, sendo de uso contratual); ISO 9003 (Norma que proporciona modelo para garantia de qualidade em inspeções, testes e ensaios finais, para empresas cuja produção não inclua processos especiais, isto é, quando for fácil separar itens conformes e não conformes na inspeção final, sendo de uso contratual); ISO 9004 (Norma elaborada para fornecer orientações para a gestão de qualidade e elementos do sistema da qualidade para uso interno nas organizações, não destinada a fins contratuais, reguladores ou de certificação, sendo de uso voluntário para estabelecer as diretrizes). A ISO criou a norma 8042 para que ela fosse o vocabulário da qualidade, isto é, auxiliasse a compreensão da norma 9000. A ISO 8402 (Quality – Vocabulary), portanto, forma o vocabulário da qualidade, em que se encontram definições e palavras-chave. Existem outras normas que complementam a Série ISO 9000 e outras mais virão. Duas delas já fazem parte do cotidiano da sociedade: ISO 14000 (Norma para implantação e certificação de sistemas de gestão ambiental) e ISO 18000 (Norma para segurança e saúde do trabalhador). O Brasil participa da ISO através da ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas, que é uma sociedade privada sem fins lucrativos. – Disponível em: <http://www.tce.pr.gov.br/otribunal/iso_oque.asp> . Acesso em 05/04/2005.

⁴⁶ Entidades como a Associação Brasileira de Normas Técnicas chegam a sugerir a implementação desses sistemas de gestão como ação estratégica: “convém que a adoção de um sistema de gestão da qualidade seja uma decisão estratégica de uma organização. O projeto e a implementação de um sistema de gestão da qualidade de uma organização são influenciados por várias necessidades, objetivos específicos, produtos fornecidos, os processos empregados e o tamanho e estrutura da organização” (ABNT, 2000).

Não-Governamentais)⁴⁷, institutos, fundações, entidades de classe, associações profissionais e movimentos variados dedicados à promoção de projetos sociais e educacionais, assumidos, geralmente, por organizações privadas que, devido às suas finalidades, se autodefinem como públicas, às quais se convencionou chamar de “Terceiro Setor”⁴⁸ (Bomeny e Pronko, 2002). Tais instituições passaram a atuar na atenuação de problemas de ordem diversa, como os ambientais, os educacionais, a pobreza, a exploração infantil e a violência doméstica, entre outros, conforme detalham Bomeny e Pronko (2002, p 25):

Nesse contexto de maior participação social, verifica-se uma preocupação crescente do setor empresarial em vincular a educação ao mundo do trabalho, de um lado, e a necessidade de experimentar novos modelos organizacionais e incorporar conhecimentos, de outro, para enfrentar com preparo as mudanças tecnológicas e as exigências de competitividade. Essa preocupação acabou se refletindo em uma progressiva participação dos empresários nas discussões sobre política educacional.

Emerge daí a “responsabilidade social da empresa”⁴⁹ como uma forma de mobilizar os grupos empresariais no envolvimento com as demandas sociais do País. Bomeny e Pronko (2002, p.8) dizem que os homens de negócio teriam visualizado na

⁴⁷ O termo ONG não tem definição jurídica. Foi criado, há mais de 40 anos, para designar uma entidade que, apesar de cuidar de causas públicas, não era do governo (MORAES, 2004, p. 63). De acordo com o IBGE, o Brasil contava, em 2002, com 276 mil fundações e associações dessa natureza (BRASIL, 2004).

⁴⁸ O primeiro setor é o Estado e o segundo é o Mercado.

⁴⁹ A exemplo do que ocorreu com a série de normas internacionais de qualidade (ISO 9000), meio ambiente (ISO 14000) e saúde e segurança (ISO 18000), está em organização a norma ISO 26000, cujo foco é a gestão de responsabilidade social. O Brasil e a Suécia lideram a equipe responsável pela elaboração da norma. A discussão envolve cem países. “A norma de responsabilidade social vai oferecer um sistema de gestão baseado no diagnóstico do negócio, mas não certificará as empresas. A certificação será feita de acordo com as normas de cada país que serão adaptadas ao padrão da norma internacional. A ISO 26000 deve auxiliar as empresas a se relacionarem com o governo e organizações não-governamentais (ONG’s) e a incluir deficientes e minorias em seu quadro funcional, por exemplo. No Brasil, a responsabilidade social das empresas é regulada pela NBR 16001, lançada em dezembro de 2004 pela ABNT.” Disponível em <<http://www.empreendedor.com.br/visualizar.php?revista1&edicao228&secao230>>. Acesso em 05/04/2005.

educação, traduzida numa formação mais ampla, uma maneira de corresponder a este anseio de participação:

Parte do discurso insiste no argumento de que a 'sociedade da informação' requer recursos humanos qualificados para rotinas de trabalho cada vez mais informadas por tecnologias avançadas. Os princípios que regeram a perspectiva fordista de treinamento e mecanização dos comportamentos na fábrica já não atendem às necessidades atuais. A ênfase agora recai sobre capacidades como liderança, interpretação, iniciativa para lidar com imprevistos, polivalência para exercer múltiplos papéis no mundo do trabalho, enfim, habilidades que refinam a interação entre os homens, mas que exigem uma base que somente uma formação mais abrangente é capaz de atender.

Assim, em nome da responsabilidade social, o empresariado brasileiro está investindo na educação. É o que aponta a pesquisa realizada por Bomeny e Pronko, em 1999: 51% de uma amostra de 1.000 empresas brasileiras investem em educação. O levantamento foi feito nas regiões metropolitanas de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Salvador, Recife e Fortaleza. Das empresas investidoras, 300 foram selecionadas para uma investigação mais ampla. De acordo com as pesquisadoras, a maioria começou a intervir na educação nos anos 90:

Das 300 empresas selecionadas que investem em educação, 46% decidiram começar a investir entre 1995 e 2000; 20% entre 1990 e 1994; 12% na década de 1980, 7% na década de 1970 e os 15% restantes em épocas anteriores. Isso indica que para as empresas, o investimento em educação parece ser um interesse recente, de forte incidência na década de 1990 (BOMENY e PRONKO, 2002, p.39).

Sobre a motivação para o investimento, os dados mostram que “em 70% dos casos foi citada a melhoria da qualidade dos funcionários e/ou empregados da empresa, o que sugere um direcionamento para a qualificação profissional dos próprios funcionários” (BOMENY e PRONKO, 2002, p.42).

Outra pesquisa, realizada pelo Conselho de Cidadania Empresarial da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais⁵⁰, mostra que a qualificação profissional e a educação estão entre as ações sociais mais freqüentes nas empresas mineiras. O então presidente da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais, Stefan Salej, comenta que a época é de mudanças de paradigmas e que a geração de lucro não pode ser incompatível com o exercício da responsabilidade social:

Mas, nos dias de hoje e, sobretudo, no País em que vivemos, as responsabilidades das empresas são e serão cada vez maiores. E dentre todas, nenhuma é mais importante que assegurar as condições necessárias para o crescimento – no sentido mais amplo da palavra – do cidadão. Toda e qualquer iniciativa que, efetivamente, contribua para isso, deve ter nosso aplauso, nosso apoio e nosso comprometimento (SALEJ, 2000, p.3).

Com a adoção do programa de educação estruturado pela Fubrae, a Belgo segue, portanto, uma tendência das empresas do País. Mais que obedecer às tendências, tais empresas têm, na verdade, procurado se ajustar ao movimento do capital, que carrega consigo as constantes marcas da contradição.

Nesse sentido, vale citar um dos mais recentes estudos do professor Dermeval Saviani (2004) em torno da Teoria do Capital Humano.⁵¹ Saviani explica que, graças ao “valor econômico da educação” difundido por Schultz, o sistema de ensino passou a ser

⁵⁰ O estudo foi feito entre março e agosto de 2000 e refere-se às ações sociais implementadas pelo setor privado em Minas. A pesquisa contou com a participação de 553 empresas. No item “Ações junto aos empregados”, a alimentação ficou em primeiro lugar, mencionada por 66% das empresas, seguida pelo benefício saúde, citado por 60%; a qualificação profissional ficou em terceiro lugar, mencionada por 60% do universo pesquisado e educação na colocação seguinte, citada por 38% das empresas.

⁵¹ A Teoria do Capital Humano se popularizou a partir da década de 1950, com os estudos de Theodore William Schultz. Ele compara a estrutura educacional com o sistema produtivo. Schultz (1973a, p.53) esclarece que “a característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É *humano* porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo” (grifos do autor).

visto, na década de 60 como “algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto” (SAVIANI, 2004, p.48). Na década seguinte, no entanto, a Teoria do Capital Humano torna-se alvo de severas críticas. O entendimento era de que, ao atrelar a educação ao desenvolvimento econômico, qualificava-se a mão-de-obra, intensificando, assim, as relações de exploração pelo trabalho. A análise do professor Saviani chega a um novo momento da Teoria do Capital Humano, tomando como base o trabalho de Salm (1980).⁵² Saviani comenta que, para este autor, é absoluta a separação entre escola e trabalho. “Assim sendo, a escola não teria a ver com a produção. Como, então, explicar e justificar sua existência? Salm, ao concluir seu livro, limita-se a mencionar uma possível justificativa para a existência da escola: a formação da cidadania” (SAVIANI, 2004, p.49). No derradeiro momento da análise desta teoria, Dermeval Saviani relata que fora retomada a relação entre a educação e o processo produtivo, agora, sob o prisma de Gaudêncio Frigotto, que entende esse vínculo de maneira indireta e mediata:

A expressão “produtividade da escola improdutiva”, que dá título ao livro de Frigotto, quer sintetizar essa tese. Com efeito, se para a teoria do capital humano bem como para seus críticos, a escola é simplesmente produtiva e para Cláudio Salm ela é simplesmente improdutiva, para Gaudêncio, a escola (imediatamente) improdutiva é (mediatamente) produtiva (SAVIANI, 2004, p.50).

O estudo do professor Saviani mostra, portanto, os movimentos pelos quais a Teoria do Capital Humano vem passando e, apesar das discussões, são muitos os

⁵² Em seu livro *Escola e trabalho*, Salm analisa as críticas recebidas pela Teoria do Capital Humano. Ele entende que “do ponto de vista econômico, o sistema educacional sempre tendeu da perspectiva do capital à marginalidade. Cresce como uma esfera improdutiva, embora necessária para a manutenção da ordem” (SALM, 1980, p.20). Para este autor, o capital não depende da educação para se desenvolver. “Se a finalidade da produção capitalista é a reprodução e ampliação das relações capitalistas de produção, é no seio da produção mesma que devemos buscar a formação das qualificações requeridas e não numa instituição à margem como é a escola” (p.25).

reflexos, inclusive na legislação, do elo entre as implicações do trabalho e as implicações da educação.

A partir desses movimentos, é requerida do trabalhador uma nova estrutura de pensamento. Brum (1999, p. 63) lembra que há, neste momento, o predomínio do conhecimento:

Desde as suas origens, o capitalismo passou, sucessivamente pelas seguintes etapas: a) ampla exploração da mão-de-obra; b) uso abundante de matérias-primas; c) utilização intensiva de capital; e, agora, d) o predomínio do conhecimento. O poder de decisão respalda-se, hoje, mais do que em qualquer outra época, no conhecimento, no saber.

Certamente, os modelos mais recentes de divisão do trabalho requerem maior agilidade mental dos trabalhadores. Entretanto, mesmo nos paradigmas anteriores, o empregado era levado a acionar mecanismos não prescritos, fora do padrão, desenvolvidos individualmente, a partir da intuição, cuja base maior era o “fazer” de cada um. É o conhecimento tácito, tema de ampla discussão sob a ótica de Aranha(1997, p.14):

(...)o conhecimento tácito é adquirido pelo trabalhador tanto no processo de trabalho quanto na sua atividade social em geral. É um processo contínuo e essencial ao andamento cotidiano do trabalho. É dificilmente codificável, o que dificulta a sua sistematização, mas é extremamente dinâmico, estando presente em, praticamente, todos os processos de trabalho conhecidos no capitalismo.

Para a autora, o conhecimento tácito integra o processo de qualificação do trabalhador, mas acaba sendo visto de maneira reduzida. Isso porque essa forma de saber não se expressa de forma sistematizada e resultante de um processo social de aquisição, levando, assim, a um não reconhecimento de sua importância, sobretudo por parte do empregador.

No cotidiano da atividade laboral, porém, o conhecimento tácito é sinônimo de competência real, conforme exemplifica Chauí (1986, p.177):

Na Greve do Zelo [praticada pelos metalúrgicos de São Paulo], os trabalhadores executavam as tarefas e os trabalhos seguindo rigorosamente, zelosamente, todas as normas técnico-científicas impostas pela “produção”, e o resultado é que nenhum dos produtos pode ser convertido em mercadoria, pois todos eles possuem defeitos de fabricação que os tornam inaproveitáveis. Sem a interferência ativa e consciente dos trabalhadores, sem suas habilidades e experiências, simplesmente não há produção. A Greve do Zelo é a batalha da competência real contra a competência ideológica.

No percurso entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, há, assim, o “jeito de fazer” de cada um. Trata-se de uma especificidade do mundo profissional que pode estabelecer significativas diferenças ao final de uma linha de produção.

Aranha (1997, p.26) questiona, no entanto, a maneira como esse reconhecimento se dá, na prática:

Um outro exemplo, já corriqueiro, são os *prêmios* que as empresas *doam* aos trabalhadores que fazem sugestões de melhoria. No geral, são retribuições ridículas, tais como almoços, visita à fábrica com a família, etc. E, no entanto, com tais sugestões a empresa tem lucros fabulosos (grifos da autora).

Portanto, na maioria das vezes, a manifestação de “gratidão” da empresa nem corresponde e nem é proporcional ao potencial criativo dos empregados, cujas idéias poderão se reverter em lucro. Essa prática, contudo, de estimular a efervescência de novos esquemas ganha, cada vez mais, espaço no ambiente de trabalho. O objetivo, invariavelmente, é a otimização do desempenho.

Em relação ao valor dos saberes que emergem da atividade profissional, Barato (2004) apresenta uma interessante análise que inter-relaciona informação, conhecimento e desempenho. Ele compara os saberes do fazer com outros saberes

humanos, que se concretizam justamente a partir desses três elementos, definidos da seguinte forma:

Desempenho	Conhecimento	Informação
Execução de operações tendo em vista a obtenção de um dado resultado OU resultante da interação entre sujeito e contexto de aplicação do conhecimento técnico para se alcançar um alvo determinado.	Representação interna utilizada para guiar a execução. Deve estar armazenada na memória de longo prazo OU resultante mental do processo de assimilação das informações sobre a técnica (incluindo feedback dos desempenhos).	Representação externa (linguagem, imagens, modelos etc.) utilizada como veículo para se construir a representação interna (conhecimento) OU forma de mediação dos conhecimentos socialmente compartilhados.

Fonte: Barato (2004, p.152)

As definições acima auxiliam na compreensão de como se dá o processo de aprendizagem e execução no ambiente profissional. Fica claro que, independente da técnica a partir da qual as ações se desenvolvem, cada trabalhador aciona um esquema mental que é único, pois é individual, é só seu. Esse esquema tende a ser aperfeiçoado a cada operação. Com isso, em meio ao processo fazer-corriger-refazer, o trabalhador pode legitimar o saber fazer (*know-how; savoir-faire*).

Esse saber fazer pode ser traduzido, também, por competência, que é a aptidão e habilidade no desempenho das tarefas. Entretanto, no mundo do trabalho, o termo ganhou outros sentidos, conforme explica Oliveira (2005, p.12): “A competência passou a ser intitulada como lógica de regulação das relações de trabalho e de formação dos trabalhadores, sobretudo, a partir da década de 80, como resposta à crise do trabalho

prescrito e da escola como formadora de mão-de-obra.” Além desta autora, outros, como Hirata (1994), Machado (1998) e Invernizzi (2001) argumentam que o chamado modelo ou teoria das competências⁵³ tende a privilegiar ações individuais em detrimento das coletivas no que tange à relação entre trabalho e capital. Nesse sentido, Ferretti (1997, p.258) complementa que “o conceito de competência representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização”.

Assim, o foco no indivíduo ampliou-se, evidenciando as habilidades fundadas nas necessidades imediatas da atividade econômica. Para Oliveira (1999), a competência é algo instável, sujeita a constantes avaliações. Ela se manifesta exatamente a partir da resposta (de preferência, imediata) às demandas do capital.

O discurso do capital, segundo o qual o trabalhador deve mostrar-se predisposto a continuar sempre na busca de apreender o necessário para sua adaptação ao movimento da produção, demonstra a necessidade deste não se contrapor ao modelo de organização econômica e gerencial existente. Esta subsunção explicita-se na medida que a escolha do que deverá ser apreendido pelo trabalhador é definido pelo próprio capital. O saber, em todas dimensões, *fazer, ser, aprender* etc. começa e termina onde o capital determina (OLIVEIRA, 1999, p.58).

Com isso, ao incorporar o modelo de competências, o trabalhador tende a desenvolver as habilidades requeridas pela atividade econômica, o que o torna “empregável”. É, portanto, como se assumisse a responsabilidade por sua manutenção no emprego. Em busca de uma performance que satisfaça ao capital, ele, geralmente,

⁵³ Tanguy *apud* Porceli (2003) menciona que a lógica da competência desenvolveu-se na França a partir da sistematização de acordos visando ao desenvolvimento da carreira dos empregados. Um desses acordos é o “CAP 2000”, um acordo assinado, em 1990, por empresas siderúrgicas e mineiras, cujo conteúdo é referência no mundo das grandes empresas. O documento “serve para definir modalidades de organização do trabalho e de administração dos assalariados fundados em competência” (Porceli, 2003, p.130).

se engaja numa constante competição: com os próprios colegas de empresa, se empregado, ou com os demais trabalhadores, se desempregado. Sob a inspiração do conjunto de exigências do “modelo”, o que se busca, na verdade, é a inserção e permanência no mercado de trabalho.

Invernizzi (2001) apresenta, ainda, um outro aspecto relacionado à teoria das competências. Segundo ela, se por um lado, as atitudes e comportamentos requeridos por esta concepção podem conduzir a novos conhecimentos sobre o processo produtivo; por outro, buscam garantir o controle do capital sobre o trabalho:

(...)enquanto algumas atitudes se relacionam ao desempenho técnico dos trabalhadores, muitas são apenas parte dos mecanismos de controle da força de trabalho, contribuindo mais para sua alienação e subordinação ao capital do que para seu conhecimento do processo de trabalho (INVERNIZZI, 2001, p.116).

A autora complementa que as mudanças promovidas pelo modelo de competências são limitadas, pois os trabalhadores correm o risco de serem cada vez mais “moldados” às demandas empresariais, contribuindo para o fortalecimento e perpetuação da dominação capitalista.

Sendo assim, que outra perspectiva pode ter essa “teoria”? Ao considerarmos a indissociabilidade de competência do saber prático (OLIVEIRA, 1999)⁵⁴, acionemos a *phrónesis*, de Aristóteles. Encontrado no capítulo 5 do livro VI da *Ética a Nicômaco*, o termo refere-se à sabedoria prática (ou prudência), conforme explica Silva (1998, p.134):

A *prudência* é uma das quatro virtudes cardeais (prudência ou sabedoria, justiça, coragem e temperança) da Antigüidade e da Idade Média. (...) É também chamada de *sabedoria prática*. Aristóteles foi o primeiro a distinguir

⁵⁴ O autor aborda o conceito de competência relacionado à composição de conhecimentos e habilidades utilizados pelo trabalhador em sua atividade profissional.

claramente a sabedoria prática (*phrónesis*) da sabedoria teórica (*sophia*) (grifos do autor).

Aristóteles (2005) revela que as pessoas dotadas de sabedoria prática são capazes de decidir sobre o que deve ou não ser feito, não em algum aspecto específico, mas na vida em geral. Não se trata de ciência ou arte, mas de uma virtude construída na ação de se distinguir entre as coisas boas e más para o homem:

(...)a pessoa que é capaz de deliberar possui sabedoria prática. Mas ninguém delibera sobre coisas que não podem ser de outro modo, nem sobre o que lhe é impossível fazer. Portanto, como o conhecimento científico envolve demonstração, mas não há demonstração de coisas cujos primeiros princípios são variáveis (porque elas poderiam ser de outro modo) e é impossível deliberar sobre coisas que são por necessidade, a sabedoria prática não pode ser ciência, nem arte (ARISTÓTELES, 2005, p.132).

A *phrónesis* está, portanto, no campo das escolhas. Seria tal menção um indício de que o saber prático, mesmo sob a égide do capital, oferece alternativas? Machado (1998, p.93) aponta uma instigante possibilidade, ampliando o leque de análise:

A noção de competência é, de fato, uma noção forte e deve ser recuperada, mas numa perspectiva que rompa com os critérios que a estão orientando na atualidade: o fatalismo da disputa competitiva, a impossibilidade de evitar a insegurança e a incerteza, a alternativa da adaptação. Ela deve ser (re)significada.

O convite é à reflexão sobre as contradições sociais, inclusive as suscitadas pelo modelo de competências, no âmbito das dimensões do trabalho e da educação. Se, por um lado, se discute a proporção do vínculo entre trabalho e educação ainda nos anos iniciais da escola básica; por outro, discute-se a forma como o público que, porventura, não foi contemplado por esse viés na idade adequada, ainda pode sê-lo, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa. Para Santos (1997, p.85), o papel social da escola não pode se cumprir se a forma de organização dos processos de trabalho for ignorada:

“Ela [a escola] é uma das instituições básicas para a produção e reprodução da força de trabalho”. O mais preocupante, no entanto, é o grau de prioridade que os primeiros anos da educação básica recebem em relação aos demais níveis escolares (sobretudo a educação supletiva), conforme aponta Ferretti (1997, p.250):

Se, de um lado, isso⁵⁵ fortalece a decisão política de investimento⁵⁶ na educação básica, de outro, aponta para a falácia dessa política ao fazer vistas grossas para o que é sobejamente conhecido, ou seja, que uma enorme parcela da população infanto-juvenil deixa a escola mais cedo para trabalhar, em decorrência da calamitosa distribuição da renda nacional.

Essa luta constante da sociedade pelo acesso à educação nos faz acreditar que a escola tem um papel que vai além das necessidades do capital. Por isso, esse é um constante alvo de mobilização da sociedade. Constante e antigo, uma vez que esta mobilização nos remete aos momentos de implantação e fortalecimento do capitalismo, quando os lados contraditórios começavam o jogo entre si (PRZEWORSKI, 1989).

Nessa mesma perspectiva, Oliveira (1994, p.220) chega a afirmar que a educação para o trabalho e a educação para a cidadania fundiram-se numa só questão:

Ao se conferir importância econômica à educação, abre-se o caminho para a revalorização do ensino básico. Portanto, por mais diferentes que possam parecer os objetivos de educar para o trabalho e educar para a cidadania, estamos diante de uma única questão.

⁵⁵ Celso Ferretti se refere, aqui, ao fato de que filhos de pais escolarizados tendem a ser mais produtivos na escola.

⁵⁶ No que diz respeito às políticas de investimento, vale lembrar a recente pesquisa desenvolvida por Fonseca, Oliveira e Toschi (2004) em escolas das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, referente à implantação de um modelo de gerenciamento proposto pelo Banco Mundial. É o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), um “programa oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial (BM) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação dos estados envolvidos. O objetivo do programa é promover um conjunto de ações para a melhoria da gestão das escolas de ensino fundamental, que resultará na qualidade do ensino e ampliará a permanência das crianças nas escolas públicas” (FONSECA, OLIVEIRA E TOSCHI, 2004, p.9).

Isso significa que a estrutura do sistema de ensino pode atender, sim, aos interesses do capital, mas não se restringe a isso. Para Kuenzer (2002, p.11), as atividades da escola devem articular as relações do trabalho com as relações sociais:

Cabe às escolas, portanto, desempenhar com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva. Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho.

Se o sistema de ensino consegue, portanto, combinar os interesses do trabalho e os das relações sociais, há, ali, a possibilidade concreta de descortinar, ante os olhos do aluno, um novo universo: o do direito, o da participação, o da inserção. Ele poderá descobrir as ferramentas que lhe garantirão o envolvimento em atividades em todos os campos (político, econômico, social e cultural). Mais que descobrir, poderá acioná-las quando necessário for, rumo à construção (pessoal e coletiva) da cidadania. Fuck lembra que, assim, o educando estará munido de elementos que estimularão o seu potencial, tornando-o apto ao exercício da escolha:

(...)que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as conseqüências de sua escolha (FUCK, 1999, p. 14 e 15).

Nossa intenção, portanto, é tentar compreender como, em meio às condições estabelecidas pelo capital, o trabalhador pode acionar essas aptidões voltadas para a criatividade, o enfrentamento, a realização.

3.2 Metamorfoses e contradições

É através das mudanças no processo produtivo, que envolvem, inevitavelmente, homens e máquinas, que o sistema capitalista se mantém. Estruturado sob contradições, seja na concorrência entre os detentores dos meios de produção, seja nas lutas de classes, o capitalismo se reinventa a cada crise. Assim, o espaço de conflito apenas ganha nova configuração. Mantém-se, porém, implacável, suscitando uma reflexão: se o trabalhador é proprietário de sua força de trabalho, ele o é em que condições?

Sader (2004) nos ajuda a compreender melhor esse quadro:

No capitalismo, o trabalho, ao invés de ser fonte de emancipação, tornou-se uma mercadoria, tornou-se um meio de ganhar a vida, com o trabalhador vendendo sua capacidade de produzir para quem possua capital. Nesse processo, seu trabalho torna-se um trabalho alienado, no sentido de que ele entrega o valor que produziu para o outro, de que não tem consciência de que está produzindo as mercadorias que inundam o mundo e de que não decide sobre o que produz, como produz, para quem produz, a que preço etc. O trabalho se tornou uma mercadoria como as outras, mas com a particularidade de que produz riquezas. Mas com outra particularidade também, a de que a oferta da mercadoria força de trabalho não tem a elasticidade das outras mercadorias. Se os salários são baixos, não significa que rapidamente existirá menos mão-de-obra oferecida, porque a produção da força de trabalho é um processo histórico, longo, condicionado por uma série de fatores, impossíveis de se multiplicar ou se retrair em espaços relativamente curtos de tempo.⁵⁷

O autor chama a atenção para a dinâmica de acumulação capitalista, que tende a produzir um excedente de mão-de-obra. As conseqüências são a “superexploração do trabalho”, provocada por jornadas longas e salários baixos. Tumolo (2000, p.8) argumenta que esse quadro enfraquece o conjunto dos trabalhadores.

⁵⁷Disponível em: <http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/colunas/emir/2004/12/11/jorcolemi20041211001.html>>. Acesso em 06/08/05.

Em suma, as mudanças operadas nos processos de trabalho e o controle que o capital exerce sobre eles produziram uma diminuição do valor e também do preço da força de trabalho e, ao mesmo tempo, serviram como instrumento de neutralização e destruição das formas de resistência e organização dos trabalhadores. A redução do preço da força de trabalho, ocasionada sobretudo pelo aumento do contingente de trabalhadores supérfluos, obrigou, por sua vez, que os trabalhadores que ainda conseguiam vender sua força de trabalho aumentassem sua jornada de trabalho, para tentar compensar a corrosão do preço de sua força de trabalho, o que propiciou a produção e extração da mais-valia absoluta.

A tendência, em nome até mesmo da sobrevivência, passa a ser a aceitação da precarização da força de trabalho: ocupações sem vínculo empregatício, remuneração definida ou mesmo sem remuneração: “na maior parte das vezes, as ocupações não-assalariadas⁵⁸ representam formas de produção e reprodução de estratégias de sobrevivência...” (POCHMANN, 2001, p.99).

Em outra análise, mas igualmente nessa direção, Kuenzer (2005) enfatiza que o momento atual pode ser caracterizado como “exclusão includente”. Ela explica que, ao sair do mercado formal, o trabalhador se insere em um contexto com menos direitos e menos garantias.

Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando serviços na informalidade, de modo a alimentar a competitividade do setor reestruturado (KUENZER, 2005, p.34).

Essa precarização pode ser entendida, também, como uma subserviência ao sistema de exploração. Diante do risco da demissão, grande parte dos que ainda se mantêm empregados se sujeita ao processo de intensificação do trabalho. A atividade, antes realizada por dois, por exemplo, passa a ser desempenhada por um.

⁵⁸ Ao tomarmos a definição de salário como a remuneração pelos serviços prestados, podemos entender a ocupação não-assalariada, exposta acima, como o exercício de alguma atividade em troca, por exemplo, de pouso e alimento.

Dejours (1999)⁵⁹ completa que essa ameaça de demissão provoca, ainda, a neutralização da mobilização coletiva. Pior, porém, é o quadro de aceitação desses fatores, quando, então, tomado pelo medo, o trabalhador é levado a consentir as injustiças. É o que o autor chama de banalização da injustiça social: “porquanto a banalidade do mal diz respeito à maioria dos que se tornam zelosos colaboradores de um sistema que funciona mediante a organização regulada, acordada e deliberada da mentira e da injustiça” (DEJOURS, 1999, p. 76).

No movimento do capital, esses “riscos” foram se incorporando ao dia-a-dia do trabalhador. Martins (2002, p.29) menciona que trata-se de algo já previsto, uma vez que, com o avanço tecnológico, a tendência é que o homem dê lugar à máquina:

Nas últimas décadas, foi ficando cada vez mais evidente aquilo que já se sabia – o capital pode se desenvolver e muito e, ao mesmo tempo, precisar menos do trabalhador. Porque uma das características do capital é substituir trabalho por máquina, por tecnologia e conhecimento científico.

Dessa forma, as mudanças do capital interferem diretamente nas relações entre patrão e empregado e vão afetar, inexoravelmente, a estrutura de vida do trabalhador. Nesse sentido, Machado (1989, p. 18,19) alerta que todas as ações de valorização do capital têm como contrapartida a desvalorização da força de trabalho:

Todo o afã no sentido de se transformar as condições técnicas e sociais do trabalho tem por objetivo principal aumentar a força produtiva, o que possibilita reduzir o preço das mercadorias e, como consequência, o próprio valor da força de trabalho. Esta valorização do capital se consegue através do prolongamento da jornada de trabalho, produzindo-se a chamada mais-valia absoluta, ou pela contração do tempo de trabalho necessário à produção das mercadorias, pelo emprego de nova tecnologia e organização do trabalho (mais-valia relativa).

⁵⁹ O *locus* dos estudos deste autor é a França, mas ele próprio esclarece que os resultados se aplicam, também, à realidade de outros países da Europa e das Américas do Norte e do Sul, “em particular o Brasil” (DEJOURS, 1999, p. 13).

Se o capital traz, no arcabouço de sua complexidade ideológica, as marcas da exploração pelo trabalho, como constituir mecanismos de proteção para o trabalhador, a fim de amenizar tais marcas? Mais que isso, como contribuir para que o homem se torne *sujeito da história*? O escritor italiano Umberto Eco faz uso desse termo para lembrar as transformações do proletariado:

A grande oposição entre um proletariado dotado de consciência de classe, portanto sujeito da história, e um subproletariado que nada podia fazer a não ser revoltas camponesas... nos faz sorrir, pois, de um lado, não sabemos onde está exatamente o proletariado... mas sabemos que um enorme subproletariado mundial de todo o Terceiro Mundo está batendo às portas da história e que, agrade-nos ou não, está se tornando sujeito, consciente ou não, de um grande impulso biológico (ECO *apud* BOBBIO, 1995, p.128).

É, neste momento, que a educação faz jus à sua relevância, pois é campo propulsor para informar, conscientizar e encadear um processo de conhecimento fundamental face à revolução das relações sociais de produção.

E, no caso da Belgo, a educação intermedeia as necessidades da empresa e dos trabalhadores, evidenciando os elementos da contradição. Notemos, pois, que, enquanto para a empresa, o retorno aos estudos é sinônimo de adequação às demandas tecnológicas e incremento da produtividade; para o empregado, é a possibilidade de alargar os horizontes e crescer como pessoa.

Vejamos, por exemplo, a fala do gerente B, ao responder sobre os ganhos para a empresa no desenvolvimento de um programa de educação como o da Fubrae: “Evidentemente são melhorias visíveis e palpáveis dos resultados no que se refere à qualidade das operações, segurança e desempenhos operacionais(...)”

Já para o trabalhador, participar do programa de educação desenvolvido na empresa significa atendimento à exigência da empresa (tema 4 das Entrevistas), mas

significa algo mais. A fala do trabalhador 4 (tema 7 das Entrevistas) evidencia essa amplitude: “Retomar os estudos, através da Fubrae, me ajudou a ser uma pessoa melhor, eu tive ajuda no estudo formal e pude ter novos horizontes, para perceber e analisar o que acontece à volta da gente.”

Ao se referirem ao que acontece ao redor, os trabalhadores vão além dos muros da empresa e querem tanto compreender o mundo quanto seu mundo próximo, que tem na família um de seus pólos. Daí, o sentido peculiar da retomada dos estudos em relação a essa instituição: “Mas, a escola, eu voltando, me ajudou a me orientar mais, a orientar mais a família, meus filhos, né? Você fica um pouquinho mais inteirado, né?” (Trabalhador 1, Tema 4 das Entrevistas).

Para Chauí (1986), essa referência à família é mais que justificável, pois é ali, naquele ambiente, junto aos filhos e esposa, que o operário faz, livremente, suas escolhas, “em oposição às coerções da esfera do trabalho” (p.144). A autora explica que, portanto, a família representa, ao mesmo tempo, uma forma de conformismo às exigências sociais e uma forma de resistência contra essa mesma sociedade.

Nessa perspectiva, ações educacionais como a da Fubrae não apenas permitem ao trabalhador adequar-se às exigências tecnológicas e às demandas do capital, mas propiciam, por contradição, um conhecimento para além dos desígnios do capital. Esse processo de aprendizagem assegura-lhe, por fim, aquele constructo mental capaz de uma atuação mais ampla.

A educação pode ser entendida, portanto, como um elo, um elemento de mediação entre as imposições do capital e as necessidades do trabalhador. Mas, além dessa, outras saídas têm sido discutidas no sentido de amenizar o caráter “selvagem” do capitalismo, conforme abordagens do próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 - CAPITALISMO E EDUCAÇÃO

O sistema capitalista se consolidou no mundo, como política e prática econômica, com a Revolução Industrial, a partir da segunda metade do século XVIII. Na própria denominação, o capitalismo já assinala a supremacia do capital sobre o trabalho. É caracterizado pela ampla e irrestrita liberdade da iniciativa privada em conduzir os processos de produção, cujo alvo maior é a sua reprodução, conforme se verifica nos dizeres de Brum (1999, p.31):

A implantação do capitalismo deu origem a uma era de profundas contradições e injustiças, marcada pela brutal exploração dos operários e da mão-de-obra infantil, sem oferecer quaisquer direitos. Esse período de mais gritante espoliação prolongou-se por cerca de um século e meio – desde o início da Revolução Industrial, passando pelo século XIX e entrando nas primeiras décadas do século XX, até a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Przeworski (1989, p.24) explica como se dá uma das formas de sustentação do capital pelo trabalho alheio:

O produto é apropriado privadamente, no sentido de que os trabalhadores, em sua posição de produtores imediatos, não possuem direito institucional à sua alocação ou distribuição. Os capitalistas, que auferem os lucros, decidem, sob várias restrições, como alocar o produto, em especial que parte deve ser investida, onde, como e quando. Tais alocações são limitadas pelo fato de os capitalistas competirem entre si e poderem ser influenciados pelo sistema político. A propriedade dos meios de produção também dá aos proprietários o direito de organizar a produção (ou delegar essa função). Como empregadores, os capitalistas regulamentam a organização do trabalho, embora novamente possam sofrer restrições das regras originadas no sistema político. Como produtores imediatos, os trabalhadores não possuem direito legal a gerir as atividades produtivas de que participam.

Assim, a participação do trabalhador, no processo produtivo, se restringia ao emprego da mão-de-obra na confecção de determinado produto. O formato da relação de produção daquele momento concebeu o modelo de luta de classes que marcaria,

em definitivo, a história do capitalismo. Quem detinha os meios de produção era a classe socialmente dominante (a burguesia) que, do ponto de vista do marxismo, não tinha outro objetivo senão a exploração da classe trabalhadora (o proletariado) em seu maior grau: “Marx vê ali uma burguesia incapaz de cumprir a função básica de uma classe dominante, qual seja, a de assegurar condições de sobrevivência à classe dominada” (WEFFORT, 1990-91, p.246).

As duas classes eram classificadas como antagônicas. Ao estabelecerem, portanto, diferentes interesses, do ponto de vista político, social, econômico ou ideológico, fomentavam o embate, tensionando ainda mais as relações, sobretudo, na esfera trabalhista. Porém, mesmo em meio à luta, a inter-relação dessas classes se convertia em rotor da transformação social, conforme afirma Cury (1995, p. 32 e 33):

Mas, se a tensão entre os contrários exclui um ao outro, também não permite que um exista sem o outro. Os contrários opõem-se e se impregnam mutuamente. Assim, cada um deles é condição para que exista o outro e, no seu movimento, cada um se converte no outro. Ou seja, cada um tende a tomar a posição ocupada pelo seu contrário dentro de uma perspectiva em que o *ainda não, mas pode ser*, se efetiva e ocupa o lugar até então tomado pelo que estava *sendo*, e este (assumido pelo novo nos seus aspectos válidos) se torna o *já sido*. É o novo, agora tornado presente no processo. Por isso, toda unidade e luta de contrários é relativa e superável (grifos do autor).

Nesse sentido, Przeworski (1989) oferece uma interessante análise da participação da classe trabalhadora no processo de luta e transformação social. No prefácio desta obra (p. 9), Maria Hermínia Tavares de Almeida enfatiza que o autor “repropõe, de outra forma, o velho problema formulado por Sartre quando afirmava, dialogando com os marxistas, que o importante não é saber o que a sociedade fez do indivíduo, mas o que o indivíduo fez do que a sociedade fez dele.” Dessa forma, a opção dos trabalhadores é pelo enfrentamento das diferenças de interesses da classe dominante rumo aos direitos sociais, por meio da participação política. Há, porém, um

outro conflito, ainda mais emergente, que os operários precisam vencer: eles devem se organizar e agir como força coletiva, em contraposição aos interesses particulares que, na maioria das vezes, são geradores de competição entre os próprios trabalhadores. Isso porque “o interesse de classe não corresponde, necessariamente, ao interesse de cada operário como indivíduo” (PRZEWORSKI ,1989, p. 35).

Desta forma, percebendo a importância da força coletiva, o operariado começou a se unir e se organizar. A implementação das Associações Internacionais de Trabalhadores⁶⁰ é um exemplo desse movimento da classe, cuja maior expressão é a efetivação dos direitos sociais no século XX. Assim, seja como opção, seja como estratégia, a cidadania, entendida como posse e usufruto de direitos, passa a ser um móvel de várias lutas dos trabalhadores. Marshall (1967), em texto já canônico, traz uma evolução da noção de cidadania, dividida em três partes: elemento civil (direitos necessários à liberdade individual), elemento político (participação no poder político) e elemento social (direito de bem-estar econômico e acesso à educação e serviços sociais). O autor associa, portanto, a idéia de cidadania à de direito, e esclarece que cada um desses elementos foi se compondo gradativamente: direitos civis, no século XVIII; direitos políticos, no século XIX e direitos sociais, no século XX.

Um dos marcos importantes para a concretização dos direitos, no pensamento deste teórico, é a mudança do trabalho servil para o trabalho livre. É justamente essa liberdade que permitiu o estabelecimento de formas de organização para que a classe trabalhadora pudesse reivindicar seus direitos. Nos termos de Brum (1999, p.31):

⁶⁰ A 1ª Internacional foi criada em 1864, em Londres, e contou com a presença de Marx e Engels. Tinha como alvo promover a unificação da luta dos trabalhadores do mundo inteiro. Manteve-se até 1876. A 2ª Internacional se constituiu em Paris, em 1889, e foi até 1917.

A organização dos trabalhadores em sindicatos, e o fortalecimento deles, num longo e penoso processo, possibilitou aos operários a conquista paulatina de direitos, reconhecidos legalmente. Entre outros, variando de país para país⁶¹: redução da jornada de trabalho; regulamentação do trabalho das mulheres e dos menores; salário mínimo; repouso semanal remunerado; férias remuneradas; previdência e assistência sociais; seguro-desemprego, reconhecimento dos sindicatos etc.

Ora, se a efetivação de algumas formas de direito, em benefício dos trabalhadores, ocorreu ainda no período inicial de consolidação do capitalismo (direitos civis), poder-se-á supor que a declaração da luta entre as classes não impedia a celebração de acordos e contratos. Na tradição marxista, esse consenso provisório recebe a denominação de hegemonia. É o que Cury (1995, p.88) confirma:

A hegemonia se dá no contexto das relações de força existentes na sociedade de classes e no interior das organizações culturais, e revela o caráter contraditório dessas relações. No exercício hegemônico sobre essas organizações, a classe dominante vigia permanentemente, a fim de que essas cooperem para a reprodução das relações de produção. Esse exercício, ao se fazer prioritariamente pelo consenso, exige o apoio maior ou menor das classes dominadas. E, para que isso se dê, a classe dominante deverá articular, em torno de si, alguns interesses dos grupos oprimidos, sem que com isso desapareçam as contradições de base.

A principal referência na conceituação de hegemonia é o filósofo italiano Antônio Gramsci. Ao considerar o exercício do poder na sociedade de classes, ele revela que uma classe só se torna dirigente com o reconhecimento e consentimento das demais.

Em análise do pensamento de Gramsci, Przeworski (1989) parte da afirmação de que a hegemonia ideológica só pode ser mantida se assentada em uma base material. A principal questão do professor polonês, nesse quesito, é “sob que condições materiais a hegemonia pode ser organizada e mantida?” (PRZEWORKSKI, 1989, p.165).

As hipóteses apresentadas relacionam os interesses materiais à estrutura econômica e política, uma vez que, sob o capitalismo, toda a sociedade depende da

⁶¹ No Brasil, a maioria desses direitos foi estabelecida na década de 30, no governo de Getúlio Vargas.

ação (e do lucro) dos capitalistas. Assim, o sucesso da produção alimenta o consumo que, por seu turno, gera lucro. É esse mesmo lucro que será reinvestido, inclusive no pagamento de salários. No bolso do trabalhador, esse salário representa novas possibilidades de consumo, promovendo o giro da atividade produtiva. Dessa forma, os trabalhadores “recebem um salário, que não constitui um direito a qualquer parte do produto que geraram, e sim um meio de aquisição de bens e serviços. Devem produzir lucros como condição da continuidade de seu emprego” (PRZEWORSKI, 1989, p.166).

Este autor observa que o “consentimento” de Gramsci não significa ausência de força, mas, sim, subjacência desta àquela. Por isso, os interesses da classe trabalhadora devem, num determinado grau, ser concretizados, sob pena de comprometimento da hegemonia.

Assim, apesar da clareza de que a cada parte cabem diferentes interesses, a interdependência entre elas ganha forma:

O trabalhador é proprietário da sua força de trabalho e, de acordo com os seus direitos civis que proporcionam ao indivíduo liberdade em negociar livremente, este vende a sua força de trabalho em troca do salário. Ambos são proprietários: o trabalhador da sua força de trabalho e o capitalista do capital. A idéia que se estabeleceu é a de que ambos necessitam um do outro e, portanto, necessitam conviver em harmonia no espaço social. (PORTELA, 2000, p. 7)

Por mais significativa que fosse a trégua, burguesia e proletariado não abriam mão de seus ideais: para este, a revolução, e para aquela, a dominação. Na construção do pensamento marxista, era claro que a justiça social só seria possível se houvesse uma inversão de papéis e, assim, a classe trabalhadora assumisse os meios de

produção. Os militantes da esquerda⁶² acreditavam que tal mudança poria fim à acumulação do capital e, conseqüentemente, à desigualdade. De acordo com Weffort (1990-91, p. 232), “o compromisso de Marx com a revolução é, porém, algo mais do que a atitude de um militante revolucionário. Este compromisso está no miolo de sua teoria. (...) A lógica da revolução está embutida na própria lógica das contradições do sistema capitalista”.

Enquanto os trabalhadores ansiavam pela revolução, o esforço dos capitalistas era pela manutenção do poder e da dominação. Afinal, conforme afirma Przeworski (1989, p. 24), “os capitalistas têm condições de buscar a realização de seus interesses no decorrer da atividade cotidiana dentro do sistema de produção”. Daí, o interesse da burguesia em manter a divisão do trabalho tal como era concebida.

Para compreender o sentido que as palavras “esquerda” e “direita” podem ter no Brasil atual, tomemos por reflexão a afirmação de Suassuna (1999, p.1-2): “quem é de esquerda, luta para manter a soberania nacional e é socialista; quem é de direita, é entreguista e capitalista. Quem, na sua visão do social, coloca a ênfase na justiça, é de esquerda. Quem a coloca na eficácia e no lucro, é de direita”. A posição do autor, no entanto, não retira a força dicotômica dos termos “esquerda” e “direita” que, embora não abriguem particularidades do outro, são parte de um todo.

Na obra “Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política”, o filósofo italiano Norberto Bobbio apresenta interessantes pontos de convergência e divergência dessa díade. Ele afirma que as duas palavras traduzem não apenas um

⁶² Os termos “Direita” e “Esquerda” passaram a ser usados para designar o posicionamento político-ideológico a partir de 1789, por ocasião da Assembléia dos Estados Gerais, na França. Era um encontro para debater o futuro do regime político-econômico francês, em que, aleatoriamente, os congressistas apoiadores de mudanças sentaram-se à esquerda e os que desejavam manter os privilégios dos nobres sentaram-se à direita.

posicionamento político, mas são, ainda hoje, “carregadas de significado emotivo que acirram os ânimos, a ponto mesmo de serem usadas pelas duas partes ou para magnificar seu respectivo campo ou para insultar o campo adversário” (BOBBIO, 1995, p.29).

Não obstante a clareza exigida sobre o sentido de um ou de outro lado para que um posicionamento se efetive, esse mesmo sentido pode variar, uma vez que tais termos não trazem, em si, conceitos absolutos: “(...)direita e esquerda não são palavras que designam conteúdos fixados de uma vez para sempre. Podem designar diversos conteúdos conforme os tempos e as situações” (p. 92).

Portanto, há que se considerar a relatividade dos dois conceitos, atentando, sobretudo, para a dependência de um em relação ao outro, já que ambas as partes não só coexistem, mas usufruem da existência da outra - algo comum às sociedades democráticas:

Sociedades democráticas são sociedades que toleram, ou melhor, que pressupõem a existência de diversos grupos de opinião e de interesse em concorrência entre si; tais grupos às vezes se contrapõem, às vezes se superpõem, em certos casos se integram para depois se separarem; ora se aproximam, ora se dão as costas, como num movimento de dança. Objeta-se, em suma, que em um pluriverso como o das grandes sociedades democráticas, nas quais as partes de um jogo são muitas e têm entre si convergências e divergências que tornam possíveis as mais variadas combinações de umas com as outras, não se pode mais colocar os problemas sob a forma de antítese, de “ou-ou”, ou direita ou esquerda, quem não é de direita é de esquerda ou vice-versa (BOBBIO, 1995, p.35).

Sendo assim, participar desse universo plural requer mais que um posicionamento supostamente dicotômico. Requer, no pensamento de Bobbio, ações rumo à derrubada de regimes que impedem a formação de uma sociedade calcada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade.

4.1 Uma “terceira via”?

Em meio à discussão sobre os aspectos contraditórios e sobre a luta que os dois lados do capitalismo incitam, surgem considerações acerca da social-democracia.⁶³ O modelo apresenta-se como uma opção, uma alternativa à polarização ditada pelo capital: ou a revolução ou a dominação. Nas considerações de Brum (1999, p.43):

A social-democracia surgiu no mundo como terceira via (alternativa) de gestão da sociedade e da economia. Apresenta-se como síntese teórica e histórica capaz de superar as limitações e distorções do capitalismo e do comunismo. Busca conciliar a garantia da liberdade com a realização de crescente prosperidade econômica e a concretização dos ideais de justiça social.

O autor acrescenta que a experiência mais profunda de social-democracia é a construída pela Suécia, desde a década de 1920, seguida de países como a Noruega e a Dinamarca. Nos anos seguintes e, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial, quase todos os países da Europa Ocidental puseram em prática os ideais da social-democracia, em grau maior ou menor de intensidade e profundidade. A perspectiva era a construção do ‘Estado de Bem-Estar Social’ (*Welfare State*).⁶⁴

⁶³ O termo foi cunhado pelo pensador francês Aléxis de Tocqueville que, em seu livro surgido em 1835 (*A democracia na América*), denominou a experiência da democracia americana de “democracia social”. A social-democracia foi a base para a criação do SPD (*Sozialdemokratische Partei Deutschlands*), o Partido Social-Democrata Alemão, fundado no Congresso de Gotha, em 1875. A criação do SPD fortaleceu a luta do proletariado alemão e impulsionou a formação de partidos comunistas e socialistas na França, Inglaterra, Itália, Espanha, Áustria, Rússia, Estados Unidos.

⁶⁴ Programas de natureza política e social, desenvolvidos pelo governo e estruturados para garantir ao cidadão benefícios como aposentadoria, saúde e educação.

Uma das principais marcas da social-democracia é a forte interferência do Estado, a fim de proteger as políticas econômicas dos efeitos negativos que já vinham se registrando desde o *crack* de 1929.⁶⁵ Przeworski (1989, p.13) assim a define:

A social-democracia tem sido a forma predominante de organização dos trabalhadores sob o capitalismo democrático. Partidos reformistas têm recebido o apoio do operariado. Mais ainda: bem ou mal, a social-democracia talvez seja a única força política de esquerda capaz de enumerar um elenco de reformas realizadas em favor dos trabalhadores.

Trata-se, portanto, de um caminho opcional, com perspectivas de satisfação aos interesses da classe trabalhadora, construído sob a seguinte estrutura:

(1) o Estado responsabiliza-se pelas atividades que não são lucrativas para as empresas privadas, mas que se fazem necessárias para a economia como um todo; (2) o governo regula, especialmente por meio de políticas anticíclicas, o funcionamento do setor privado; (3) o Estado, aplicando medidas pautadas pela teoria do bem-estar, atenua os efeitos distributivos do funcionamento do mercado (PRZEWORSKI, 1989, p. 57).

Em tal estrutura, é clara a postura reguladora do Estado, postura esta defendida pelo economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946). Ele preconizava, através de suas teorias, uma forte intervenção do Estado em nome do controle da inflação e do pleno emprego. Daí a dúvida, segundo Przeworski (1989, p.52 e 53), se o ideário social-democrata foi construído com base em Marx ou em Keynes:

Ainda se debate sobre se as políticas econômicas aplicadas na Suécia teriam sido desenvolvidas autonomamente, a partir de Marx via Wicksell⁶⁶, ou se foram uma aplicação das já divulgadas idéias de Keynes. O fato é que os social-democratas logo descobriram nas idéias de Keynes, especialmente após a publicação de sua Teoria Geral, algo de que necessitavam com urgência: uma política econômica precisa para a gestão de economias capitalistas. A revolução keynesiana – e foi verdadeiramente uma revolução – forneceu aos social-democratas um objetivo e, com isso, a justificativa para seu papel no

⁶⁵ Esse ano marca o início da “Grande Depressão” da economia com a queda acentuada dos títulos da Bolsa de Valores de Nova York.

⁶⁶ O economista sueco Knut Wicksell (1851-1926) desenvolveu, juntamente a Irving Fisher, uma teoria monetária, cuja base determinava o nível geral de fixação dos preços.

governo, simultaneamente transformando o significativo ideológico de políticas distributivas que favoreciam a classe trabalhadora.

Dessa forma, o Estado exercia um papel ativo, cujo resultado era uma economia viável e controlada, capaz de gerar emprego e outros benefícios sociais à população, ou seja, era um quadro de bem-estar geral.

O principal motor da política econômica era a elevada carga tributária.⁶⁷ Em contrapartida, a população recebia uma eficiente prestação de serviços, traduzida em efetivos programas de saúde, emprego, educação, transporte e previdência. Brum (1999, p.48) vê um cenário de prosperidade econômica e justiça social, principalmente na Suécia, chegando a admitir que estruturara-se um quadro democrático, em que “o capitalismo assumia uma face mais humana”.

Para muitos movimentos políticos, sobretudo da Europa, a social-democracia era um modelo transitório, que faria a ponte necessária entre o capitalismo e o socialismo. A idéia era fortalecer a participação do proletariado nas eleições rumo a essa “passagem”. De fato, essa participação registrou índices de crescimento. Na Suécia, por exemplo, os trabalhadores representavam 28,9% dos eleitores em 1908 e 40,4% em 1952.⁶⁸ No entanto, esse envolvimento da classe trabalhadora não é suficiente para mover a alavanca socialista. Os social-democratas tornam-se, então, dependentes de

⁶⁷ Brum (1999) fornece dados que ilustram a intensidade da presença do Estado: “A título de exemplo, enquanto a participação do Estado na economia chegava a cerca de 30% do PIB, no Brasil, em 1990, ela era de 33% no Japão, 37% nos Estados Unidos, quase 50% na Alemanha e na Inglaterra, perto de 60% na França e 70% na Suécia. No que diz respeito à carga tributária total, situava-se ela em 23% do PIB no Brasil (1990) e elevava-se a 32% nos Estados Unidos, 38% na Alemanha e 51% na Suécia” (BRUM, 1999, p.47).

⁶⁸ Outros exemplos em Przeworski (1989, p.38).

outras classes sociais, o que os fragiliza ideologicamente, conforme explica Przeworski (1989, p.44):

Os social-democratas não conseguiram fazer das eleições um instrumento de transformação socialista. Para serem eficazes nas eleições têm de buscar aliados dispostos a juntar-se aos operários sob a bandeira socialista. Entretanto, ao mesmo tempo, solapam exatamente a ideologia que constitui a fonte de sua força entre o operariado. Não podem permanecer um partido unicamente de operários, mas também jamais poderão deixar de ser um partido do operariado.

Apesar desse dilema no que diz respeito à representatividade, a social-democracia se manteve balizada no *welfare state* até os anos 80. A partir daí, começou a vivenciar períodos de crise. A capacidade tributária não mais correspondia aos custos sociais, forçando, assim, a redução dos benefícios oferecidos à população. Isso criou um problema imediato, pois muitos grupos da sociedade já haviam se acostumado ao “paternalismo” do Estado.

Além disso, a revolução tecnológica trouxe novos parâmetros de produtividade e rentabilidade, colocando em xeque as políticas de bem-estar social.

Esse quadro forçou a implementação de novas medidas político-econômicas. Assim, sob a liderança dos Estados Unidos (com Ronald Reagan) e da Inglaterra (com Margareth Thatcher), entra em vigor um modelo baseado em conceitos neoliberais, caracterizado pelo Estado Mínimo.⁶⁹ As conseqüências são o funcionamento do mercado sem a interferência estatal, a desregulamentação do trabalho, as privatizações e cortes nos benefícios sociais. Acreditava-se que era preciso dar liberdade ao mercado

⁶⁹ No Estado Mínimo, ao contrário do Estado de Bem-Estar Social, a intervenção do Estado na atividade econômica é reduzida. Através de programas de desestatização/privatização, o controle de empresas estatais é transferido à iniciativa privada. O papel do Estado restringe-se a disciplinar e garantir a sobrevivência do mercado. Para isso, ocupa-se de ações de monitoramento da livre concorrência. Segundo Brum (1999, p. 95), o neoliberalismo “prega a saída do Estado da função mediadora entre capital e trabalho, exercida nas últimas cinco décadas, deixando que as partes, já amadurecidas e organizadas, discutam diretamente suas divergências e seus conflitos e cheguem ao consenso através da negociação”.

para que ele pudesse se fortalecer e, assim, movimentar a economia. Brum (1999) afirma que o modelo neoliberal, caracterizado pela “forte tendência concentradora, seletiva, excludente e marginalizante” impõe um desafio:

A questão é como associar as vantagens do mercado competitivo, onde estejam presentes a eficiência, a melhoria da qualidade do trabalho e dos produtos, o fortalecimento da economia e a redução de custos, com o atendimento das necessidades sociais de toda a população (BRUM, 1999, p.101).

Draibe (1993, p.92) afirma que o neoliberalismo levou justamente à efetiva redução do papel do Estado no campo das políticas sociais, uma vez que é marcado por

(...)tentativas de desestabilização dos pilares do Welfare State, reduzindo a universalidade e os graus de cobertura de muitos programas sociais, “assistencializando” – isto é, retirando do campo dos direitos sociais – muitos dos benefícios e, quando puderam, privatizando a produção, a distribuição ou ambas as formas públicas de provisão dos serviços sociais.

A autora lembra que este quadro conduz à necessidade de uma agenda de reformas e reorganização da sociedade, em busca de alternativas aos atuais modelos de justiça social e apropriação de bens e riqueza.

Nesse sentido, a sobreposição das “leis” do mercado - em que prevalece a competitividade - às políticas de cunho social deixa dúvidas sobre a permanência do modelo neoliberal. Brum (1999) acredita que essa pode ser uma opção transitória, na perspectiva de se construir uma sociedade centrada nos valores da pessoa humana e não apenas nas regras econômicas.

Diante do novo impasse político-econômico-social, a chamada “terceira via” ganha outra configuração. Um dos expoentes, nessa abordagem “atualizada” da “terceira via”, é o sociólogo inglês e professor Anthony Giddens, reitor do *London*

School of Economics and Political Science (LSE). Ele define este modelo como a social-democracia modernizada, diferente do que foi adotado na Suécia e em outros países da Europa, pois alega que, naquela concepção, o sistema traz recessão, desemprego, estagnação e caos financeiro. “Os debates políticos que tiveram lugar por toda a Europa no final da década de 1980 e início de 1990 remodelaram a social-democracia de maneira muito substancial...” (GIDDENS, 2001, p.34).

Anthony Giddens é freqüentemente apontado na Inglaterra como o “guru” do primeiro-ministro, Tony Blair. A “terceira via” por ele proposta defende a desestatização, a participação da sociedade civil, a justiça social e a redução da exclusão social. Essas diretrizes, por sua vez, se viabilizam com a regulação dos mercados, ou seja, é preciso afastar a idéia de que os mercados chegam naturalmente a um equilíbrio sem qualquer interferência do Estado. A proposta de Giddens (2001, p.36), portanto, pretende se constituir no caminho oposto adotado pelo neoliberalismo, mas dentro do capitalismo.

(...)“terceira via” se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três últimas décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo⁷⁰ quanto o neoliberalismo.

Bobbio (1995, p.39) também oferece sua interpretação desse modelo alternativo.

Segundo ele, a “terceira via” pode ser entendida como uma

(...)posição que, diferentemente da do centro, não está no meio da direita e da esquerda, mas pretende ir além de uma e de outra. Em termos práticos, uma política de Terceira Via é uma política de centro, mas idealmente ela se apresenta não como uma forma de compromisso entre dois extremos, mas como uma superação simultânea de um e de outro, e portanto como uma simultânea aceitação e supressão deles.

⁷⁰ O autor se refere ao modelo que começou a ser adotado na primeira metade do século passado.

De fato, a discussão de Giddens é pautada na reconstrução do Estado, com a participação da sociedade civil. A idéia é que o Estado interfira na atividade econômica em nome da construção coletiva da democracia social, política e econômica.

Os neoliberais querem encolher o Estado; os social-democratas, historicamente, têm sido ávidos por expandi-lo. A terceira via afirma que o que é necessário é reconstruí-lo – ir além daqueles da direita “que dizem que o governo é o inimigo”, e daqueles da esquerda “que dizem que o governo é a resposta” (GIDDENS, 2001, p.80).

Há, nesse sentido, uma certa convergência do pensamento de Bobbio e Giddens.⁷¹ Ambos se referem a um modelo atento aos perigos de um posicionamento dicotômico.

Antes, porém, das discussões em torno da “terceira via” ganharem a expressão que os últimos anos lhe conferiram, fazendo emergir a possibilidade de uma outra face do capital, autores como Franz Mehring⁷² já discordavam da forma como o marxismo “condenava” os trabalhadores, *ad eternum*, às mazelas do sistema:

Hoje, não se poderia estabelecer em termos tão gerais o fato de que o operário moderno [...], longe de ganhar com os progressos da indústria, vai se afundando mais e mais por baixo do nível da vida de sua classe. Por marcada que seja esta tendência no regime capitalista de produção, não se pode negar que existam certos setores da classe operária aos quais a sociedade capitalista garante um regime material de vida superior, inclusive ao das camadas pequeno-burguesas (MEHRING *apud* WEFFORT, 1990-91, p.247).

Há algum tempo, outro autor, Simon Schwartzman, articulou argumentos em torno da “cara selvagem” do capitalismo, na tentativa de dar-lhe nova angulação. Em

⁷¹ É preciso destacar, no entanto que, enquanto para Bobbio, a ênfase da sociedade civil está na ação organizada e ativa da população; para Giddens, tal ênfase recai sobre a ação dos empresários. Com isso, Giddens tende a ser interpretado como um neoliberal disfarçado de social-democrata.

⁷² A citação de Mehring (Mehring, Franz. Carlos Marx; Historia de su vida. México, Editorial Grijalbo, 1957, p.234, Biografias Gandesa) é utilizada por Weffort (1999) em contraposição a um dos trechos do Manifesto do Partido Comunista, que enfatiza as condições de vida cada vez mais baixas da classe trabalhadora em consequência do progresso da indústria.

artigo publicado no jornal O Estado de São Paulo, no final da década de 80, ele relata que o padrão de vida conferido pelo capitalismo aos países da Europa Ocidental e América do Norte permitia vislumbrar a possibilidade de “uma cara mais humana” do sistema. “Na sua forma mais simples, esta idéia consiste em afirmar que bastaria dar ao capitalismo total liberdade de ação, que estes resultados seriam obtidos” (SCHWARTZMAN, 1980, p.13). Ele explica que essa liberdade foi assegurada com a adoção de medidas econômicas que garantiam, por exemplo, a conversibilidade das moedas e a estabilidade do fluxo de mercadorias.

Entretanto, outra intervenção fundamental para o desenvolvimento dessa face do sistema é a organização e mobilização dos trabalhadores. Esse nível de cooperação conseguiu, por fim, romper os limites que os capitalistas tentaram estabelecer. “Ainda que a revolução que Marx previra para os países capitalistas avançados não tenha ocorrido, o fato é que todos eles foram profundamente transformados por este processo” (SCHWARTZMAN, 1980, p.13).

O autor não se engana quanto à natureza do capitalismo que, em si mesma, clama pela exploração do trabalho e acumulação. No entanto, acredita que uma “cara humana” é possível se o sistema for colocado a serviço dos homens.

A importância que Schwartzman dá à organização dos trabalhadores, nesse artigo, encontra respaldo em Giddens (1991, p. 158): “seguramente, o capitalismo permanece um sistema de classe, e as lutas dos movimentos trabalhistas ainda são relevantes para o que possa estar ‘além’ dele”.

Dessa forma, se a continuidade no ambiente de conflito é inevitável, que a vigilância e a prontidão sejam ininterruptas. É esse estado de alerta, em que a classe

trabalhadora não “baixa a guarda”, que pode levar não só a acordos temporários, mas a conquistas permanentes.

Nessa perspectiva, a educação exerce seu mais relevante papel. Ao viabilizar a absorção das informações, sua compreensão e contextualização, tende a desencadear o processo de construção do conhecimento que, por sua vez, se tornará instrumento de luta e cidadania.

4.2 Educação e cidadania

O termo cidadania ganha diferentes sentidos não apenas de acordo com o curso da história, mas de acordo, também, com os limites nacionais de cada país. A definição de Floriani⁷³ traz elementos que nos ajudarão a avançar na compreensão deste termo:

(...)ser cidadão é poder conviver democraticamente em uma sociedade que garanta as melhores condições para cada um e para todos, de realização pessoal e coletiva com base nas conquistas alcançadas pela humanidade, ter acesso à educação, à saúde, ao lazer, aos bens culturais, ao convívio equilibrado com o meio ambiente, respeitar o outro, suas escolhas, seu credo, sua condição e opção sexual, política e filosófica.

Floriani traduz uma noção de cidadania calcada no transcorrer da história; ou seja, as conquistas, sobretudo sociais, não se apresentam repentinamente. Por isso, a cidadania é remetida diretamente a embates anteriores e limita-se a alguns espaços, uma vez que se traduz nos moldes econômicos, políticos, sociais e culturais estabelecidos para um povo, um grupo, um país ou uma região, em especial. Como o

⁷³ Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/genero/cartilhagenero/conceito.html>>. Acesso em 20/07/2004.

processo de desenvolvimento e avanços nas mais diversas áreas não é uniforme, o conceito de cidadania terá sempre alguma especificidade.

Esta abordagem nos remete, mais uma vez, a Marshall (1967) e sua concepção da cidadania como uma conquista gradativa que se firmou na Inglaterra a partir da luta.

É importante reforçar, portanto, o caráter constante do embate (de idéias, classes e ideais) que marca a história contemporânea no que diz respeito à construção da cidadania. São essas marcas, principalmente no que se refere à luta, traduzidas como contraditórias ou não, conciliáveis ou não, únicas e múltiplas, mas inerentes ao homem/trabalhador, que nos levam a instigantes análises.

Um dos caminhos para a consolidação dessa análise é o discurso público da Fundação Brasileira de Educação (Fubrae), uma das pontas do objeto desta pesquisa. Parte de um desses discursos é da diretora geral do Centro Educacional de Niterói (CEN), entidade mantida pela Fubrae, Myrthes De Luca Wenzel (1992, p. 160):

(...)que nós, educadores e empresários, possamos trabalhar juntos, e, sem preconceitos, apresentar projetos comuns que levem a sociedade brasileira a entender o valor da educação, da educação que abre as mentes, que desenvolve a ética e a consciência, em suma, que forma cidadãos participativos e solidários.

A proposta é de construção de um modelo social, cuja ênfase está na ação coletiva rumo a uma sociedade solidária e ativa. O item balizador de tal esforço é a educação. Nesse sentido, a proposta da diretora do CEN encontra guarida na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira.⁷⁴

CAPÍTULO II - DA EDUCAÇÃO BÁSICA - Seção I - Das Disposições Gerais:
Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

⁷⁴ Cf. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

É a educação, portanto, que constituirá o arcabouço de habilidades e conhecimentos capaz de levar o aluno a desenvolver-se. O alvo é o exercício pleno da cidadania que alcança os diversos espaços ocupados pelo homem: a escola, a família, o lazer, o trabalho.

Nessa perspectiva e, com base na premissa de Gramsci (1978, p.7) de que “não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”, podemos entender que as atividades intelectuais e “operacionais” se fundem, integradas num único ser. Isso significa que, mesmo o operário a serviço do capital, não se desvencilha de seus valores, sonhos e ideais, simplesmente porque é exatamente esse conjunto que o compõe como ser humano, que o forma, que o torna o que realmente é. No entender de Gonçalves (1997, p.50):

Esta é a premissa básica para se articular educação e trabalho. Desenvolver a consciência reflexiva, a capacidade de pensar, de se expressar e de elaborar o pensamento a respeito das questões colocadas no momento de pensar e realizar qualquer tipo de trabalho, é condição básica para se captar e potencializar a atividade intelectual criativa existente em qualquer trabalho físico e nas diferentes tarefas que o ser humano desempenha ao longo de sua vida.

Machado (1989) elaborou um estudo sobre esse aspecto *duo* que integra o universo do trabalhador, ao distinguir o saber polivalente do saber politécnico. Segundo ela, “o trabalhador polivalente se faz no trabalho, mas com algumas inovações na organização do processo de trabalho, de tal forma a representar uma certa atualização do treinamento em serviço” (p.21). O empregado é munido de habilidades e técnicas úteis no desempenho de diversas tarefas em seu dia-a-dia na empresa. Por sua vez, “a formação politécnica pressupõe a plena expansão do indivíduo humano e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de

socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho” (p. 21, 22). Fica, assim, claro que a politecnia tem caráter mais amplo, o que torna desejável que essa forma de saber se sobreponha à polivalência. Tendo maior alcance, a formação politécnica alcança, inevitavelmente, não apenas a dimensão do trabalho, mas, igualmente, os outros espaços do trabalhador.

Saviani (1994) também nos ajuda a compreender a maneira como o trabalho se amalgama à vida humana:

O ato de agir sobre a natureza, adaptando-se às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência (SAVIANI, 1994, p.152).

Severino (1992) é outro autor que tem discutido o redimensionamento do trabalho e sua relação com a cidadania. Ele acredita que as práticas que integram o dia-a-dia do homem, inclusive o trabalho, são marcadas pelos aspectos econômicos, dada a necessidade de sobrevivência da vida material. E, sem escamotear que o trabalho pode degradar o homem e conduzi-lo à alienação, o autor vê na educação a possibilidade de se evitar a mera reprodução de determinado sistema social. É, portanto, através da educação para a cidadania que uma nova dinâmica social poderá ser concebida.

Sendo assim, as ações cotidianas e as aspirações advindas do trabalho não se vinculam ao indivíduo apenas em seu ambiente profissional. Elas são constituintes desse indivíduo, aonde quer que ele vá, onde quer que ele esteja. Por isso, o que se constrói no mundo do trabalho é tão significativo. O que está em jogo não é apenas

aquele momento em que o homem **está** operário, mas, sim, o tempo integral de sua vida em que ele **é** operário, marido, pai, amigo, vizinho, ser humano.

É isso que confere condição especialíssima às atividades desenvolvidas no trabalho, conforme reforça Santos (2000, p.129):

Trabalhar é satisfazer uma exigência – produzir – mas, estreitamente ligada ao fato de criar, de aprender, de desenvolver, de dominar, de adquirir um saber. Trabalhar é procurar preencher certas lacunas do saber e, desse modo, as suas próprias. Quer dizer, se desenvolver, se informar, se formar, se transformar, se experimentar e experimentar sua inteligência.

Podemos, então, refletir com esses autores sobre o vínculo da cidadania (que tem ligação direta com os verbos desenvolver, informar, formar, transformar e experimentar) com o trabalho e com o processo de produção determinado pelo capital.

Nessa perspectiva, as políticas públicas⁷⁵, cujo papel é exatamente viabilizar o exercício da cidadania, amenizam a face selvagem do sistema, pois é através delas que se tem acesso a condições que o capital, por si só, não gera, mesmo quando se ajusta e se reorganiza. Santos (2004, p.11) reforça os interesses do sistema, ao explicar que “no capitalismo, o processo de trabalho possui um significado preciso: significa processo de valorização. Para a consecução desse objetivo fulcral, revolucionam-se as técnicas e a organização social do processo de trabalho”. Não se pode, então, conceber que os movimentos do capital, isoladamente, consigam engendrar um processo de desenvolvimento da cidadania.

Mas, ao se considerar que, mesmo sob a égide do capital, os trabalhadores constroem outros mecanismos de auto-valorização e crescimento pessoal, como se registrou junto aos empregados da Belgo, a tendência é acreditar que é possível prover

⁷⁵ Referem-se às políticas implementadas, formalmente, pelo Governo, por meio de documentos oficiais como a Constituição, Projetos de Lei, Decretos e Medidas Provisórias.

a vida de novo sentido. Sentido esse que resvala para outras esferas da vida, tal como aborda Antunes (2002, p.177) em um de seus estudos:

Uma vida cheia de sentido em todas as esferas do ser social, dada pela omnilateralidade humana, somente poderá efetivar-se por meio da demolição das barreiras existentes entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho, de modo que, a partir de uma atividade vital cheia de sentido, autodeterminada, para além, da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital hoje vigente e, portanto, sob bases inteiramente novas, possa se desenvolver uma nova sociabilidade.

Sendo assim, não é possível pensar os elementos que compõem a cidadania apenas do trabalhador, ignorando os outros papéis sociais desempenhados pelo homem. Porém, uma distinção possível – e fundamental – é a que apresenta Benevides, em entrevista⁷⁶ ao presidente da Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (Abong), Sílvio Caccia Bava, em janeiro de 2000: “Eu acho interessante que a gente volte a um clássico da cidadania como Marshal para distinguir uma cidadania política e uma cidadania social.” Ela cita, como exemplo de cidadania política, a participação em processos eleitorais para o Executivo e o Legislativo. A professora diz que, apesar da apreensão gerada pelo descrédito popular nas instituições políticas, não se pode abrir mão da cidadania política: “eu acho que ela é essencial e os democratas radicais devem fazer tudo para que ela seja uma realidade, na instância do Executivo, do Legislativo e das várias áreas do povo organizado, que é o sinônimo de cidadania”. Já o aspecto social reveste de força o sentido da cidadania:

Mas o outro lado, que recupera para a idéia da cidadania um sentido mais forte (...) é a cidadania social. No sentido de que os cidadãos têm direitos, direitos que são inalienáveis, e direitos que são não apenas reivindicações diante de prestações que o Estado deve cumprir, mas também possibilidades sempre em

⁷⁶ Cf. <http://www.abong.org.br/entrevistas/benevides1.htm> - Acesso em 15/09/2005.

aberto de criação de novos direitos. A cidadania nesse sentido é a possibilidade de fruição efetiva de direitos sociais, econômicos e culturais, de fruição efetiva no sentido de que esses direitos não sejam apenas declamatórios, porque nós os temos na Constituição, mas eles precisam estar acoplados a garantias efetivas, a mecanismos imediatos de garantia desses direitos.

O caminho, apontado por Maria Victória Benevides, para garantia desses direitos é a participação das pessoas nas áreas da esfera pública, seja no âmbito individual, seja no âmbito dos grupos organizados: “cidadania para mim é sinônimo de participação, ou seja, de não omissão, indiferença etc., em relação ao exercício do poder”.

Sendo assim, a incursão no universo da cidadania significa ação participativa, algo que, dificilmente, se faz sem luta. Isso requer do trabalhador, dentro e fora da empresa, disposição para ocupar espaços, reivindicar, posicionar-se.

Pesquisas realizadas pela professora Acácia Kuenzer (1989, p.22) com operários⁷⁷ e estudantes trabalhadores⁷⁸, cuja ênfase foi a articulação do trabalho com a educação (sobretudo no ensino médio), constatou que há, entre os alunos, uma avidez por novos conhecimentos que, por sua vez, vai impeli-los ao posicionamento:

Em ambas as pesquisas, fica evidente que a classe trabalhadora reivindica o acesso a um saber que lhe permita, ao mesmo tempo, participar ativamente do processo político e do sistema produtivo, enquanto compreende as relações sociais que determinam seu modo de vida, sua concepção de mundo e sua consciência.

A constatação acima serve de norte para esta pesquisa de maneira contundente. Na fala dos empregados da Belgo, fica claro que, a partir do curso desenvolvido pela

⁷⁷ Cf. KUENZER, Acácia Z. A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

⁷⁸ Cf. KUENZER, Acácia Z. O aluno trabalhador e o ensino profissionalizante. Revista Bimestre 2º grau. São Paulo, CENAFOR, nº 1, out, 1986.

Fubrae dentro da empresa, eles ganharam instrumentos para um novo posicionamento, um novo saber. É o que podemos constatar nos exemplos a seguir⁷⁹:

- “Mas, a escola, eu voltando, me ajudou a me orientar mais, a orientar mais a família, meus filhos, né?” (Trabalhador 1);
- “Retomar os estudos, através da Fubrae, me ajudou a ser uma pessoa melhor, eu tive ajuda no estudo formal e pude ter novos horizontes, para perceber e analisar o que acontece à volta da gente.” (Trabalhador 4);
- “Quando voltei a estudar, pude ter mais conhecimento. Minha vida no trabalho melhorou bastante, não só no trabalho, mas no restante também. Muitas dúvidas que eu tinha, agora não tenho mais.” (Trabalhador 6);
- “A Fubrae significou um novo caminho. Me senti uma pessoa melhor. Fiz com muito esforço, mas sinto-me vitorioso.” (Trabalhador 10);
- “Penso que sem esse curso, eu não seria nada.” (Trabalhador 11);
- “Se não tivesse voltado a estudar, talvez não conseguiria ter informação e poder dar resposta às dúvidas dos meus filhos.” (Trabalhador 14).

Essas respostas sugerem, portanto, que o ingresso no curso oferecido pela Fubrae descortinou aos trabalhadores um novo cenário de possibilidades. Nesse novo cenário, eles se permitiram ser não apenas melhores empregados, incrementando a atividade produtiva, mas, também, melhores pais e melhores seres humanos. Detentores de um novo saber e de uma nova prática, tornaram-se aptos a traçar um novo destino.

⁷⁹ Trechos dos temas 4 e 7 das Entrevistas.

Esse processo de auto-valorização, em que a consciência do trabalhador da Belgo ganhou outra dimensão, pode ser entendido como uma passagem, ou seja, o trabalhador sai da esfera de prevalência do interesse do capital e passa a ocupar uma esfera de interesses pessoais. É aí que ele avança como ser humano, fazendo emergir uma nova consciência de si como pessoa. Todo esse processo nos remete à idéia de “catarse” presente na obra de Gramsci.

Assim, podemos compreender que, para além do interesse que capital, trabalho e educação envolvem, subjaz uma outra força, constituída por uma essência que não deve ser ignorada: a essência humana; aquela que, por sua natureza e singularidade, pode fazer diferença!

CONCLUSÃO

Somos testemunhas (e vítimas) do ritmo avassalador com que as mudanças, nas áreas política e social, vêm ocorrendo. As novas informações nos chegam a cada instante, vindas de todas as partes do mundo, com uma agilidade maior do que podemos apreender. Isso faz com que as relações e os contratos tenham, na transitoriedade, uma de suas bases principais. O universo do trabalho é um exemplo. A formatação do emprego e todas as suas implicações já não são as mesmas de cinco, dez, quinze, vinte anos atrás. Para a história, esse volume de anos faz pouca diferença, mas, para o dia-a-dia das pessoas...

Portanto, essa voracidade do tempo, que a tudo abarca, pode tornar cada pesquisa obsoleta ainda na conclusão – seja sob um ou sob vários elementos. Daí, a certeza dos limites deste trabalho.

Se os modelos mudam muito rápido, a opção deve ser pela renovação constante do diálogo, da reflexão, do questionamento. É isso que os estudiosos do tema Trabalho e Educação têm proposto. As transformações no mundo do trabalho são uma pauta constante no meio acadêmico e nos eventos que perpassam as diversas áreas do conhecimento, fomentando o debate e a sistematização da produção intelectual através de artigos e livros.

Apesar da riqueza dessa produção, a discussão do tema, dada não só a sua transitoriedade, mas, sobretudo, a sua complexidade; está longe de esgotar-se.

É a partir desse estímulo que este trabalho foi realizado. Os esforços se articularam na tentativa de discutir se (e como) é possível conciliar as atividades

desenvolvidas no sistema produtivo com a prática cidadã do trabalhador. O *lócus* da pesquisa foi a unidade de Sabará do grupo siderúrgico Belgo Arcelor, a primeira usina que deu origem ao conglomerado. O objeto de investigação foi o programa de educação básica adotado pela empresa, entre os anos de 1996 e 2002, a fim de permitir que os empregados concluíssem os ensinos fundamental e médio. O curso foi desenvolvido e aplicado pela Fundação Brasileira de Educação (Fubrae), do qual participaram 147 empregados.

O surgimento e desenvolvimento da atividade siderúrgica no Brasil e a inserção do Grupo Belgo Arcelor nessa atividade, bem como o perfil da empresa, seu posicionamento no mercado e a importância da unidade de Sabará foram apresentados na primeira parte desta dissertação. A seguir, foi definida a natureza da Fundação Brasileira de Educação. Em relação ao Curso de Ensino Individualizado, formatado por esta entidade educacional, é importante lembrar que se trata de um modelo aprovado pelo Conselho de Educação do Rio de Janeiro, mas sem o reconhecimento do órgão equivalente em Minas. A metodologia aplicada traz o conteúdo das disciplinas do ensino fundamental e médio em módulos, cuja proposta é a absorção gradativa por parte do aluno, respeitando sua disponibilidade e seu ritmo para o estudo.

Na seqüência, foram detalhados a metodologia e os instrumentos de coleta de dados, a saber, questionários e entrevistas. O objetivo foi não apenas traçar o perfil dos trabalhadores que retomaram os estudos através da Fubrae, mas entender e revelar o sentido que tal retomada teve para a vida deles.

Dos 147 trabalhadores que participaram do curso oferecido pela Fubrae, 80 se encontram atualmente na Belgo Sabará. Eles receberam o questionário, mas o número de respondentes foi de 53. A maioria é casada, reside em Sabará, tem entre 31 e 40

anos e parou de estudar por causa do trabalho. Dos 53 respondentes ao questionário, 15 foram sorteados para participarem da etapa seguinte desta pesquisa, a entrevista. A partir de um roteiro, eles foram convidados a revelar detalhes do processo de interrupção e, anos à frente, de retomada dos estudos. O conteúdo das entrevistas foi convertido em temas que trouxeram o momento em que os trabalhadores interromperam os estudos para se dedicarem à atividade profissional, o sentido e a necessidade de tal decisão, como se deu o retorno à atividade escolar, a partir da experiência com a Fubrae; o que mudou na vida de cada um e o que pensam em relação à educação dos filhos. De uma forma ou de outra, todos se manifestaram positivamente à oportunidade oferecida pela empresa para que pudessem concluir o ensino básico. É interessante observar que, a partir da flexibilidade de tempos - para os estudos e para a vida, a Belgo Sabará e seus empregados tornaram possível uma articulação entre o trabalho e a educação.

A apresentação dos temas apurados nas entrevistas foi intercalada com considerações acerca da Educação de Jovens e Adultos e seu vínculo com o mundo do trabalho. Foram, ainda, mencionados trechos da Constituição Federal, do Plano Nacional de Educação, da LDB e das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica sobre a EJA, numa tentativa de vinculá-la à Educação a Distância e à Educação Profissional.

Logo após a exibição dos dados da pesquisa, buscou-se empreender um diálogo com autores, em busca do entendimento sobre as razões pelas quais os empregadores investem na educação de seus empregados. A partir da pesquisa apresentada por Bomeny e Pronko (2002), vimos que o envolvimento da iniciativa privada com a educação de seus empregados é uma tendência que vem crescendo nos últimos anos.

Além das mudanças e inovações tecnológicas que marcam o sistema de produção, foram abordadas, também, as contradições inerentes ao capital, cujo reflexo é inegável na relação que se estabelece entre patrão e empregado. O ajuste dessa relação de trabalho ao movimento do capital trouxe quadros de precarização, com prejuízo para o conjunto dos trabalhadores. Um exemplo são as rotineiras demissões, geradoras de um quadro em que, quem tem a “sorte” de permanecer no emprego, deve se desdobrar para cobrir a ausência dos colegas demitidos.

As formas e contornos adquiridos por esta relação, ao longo da história, nos fazem pensar sobre qual trabalho e qual educação estamos falando, uma vez que não se pode generalizar a maneira como cada grupo, em cada época, lida com esse confronto. O que percebemos é que esse embate garantiu aos trabalhadores força e coragem para pelejar por seus ideais. Nesse sentido, as discussões nos conduzem a autores que apresentam opções a fim de amenizar a face selvagem do capital. A intenção da abordagem é compreender de que maneira o processo de lutas e conquistas dos trabalhadores pode ir além das determinações do capital.

Finalmente, o foco deste trabalho recaiu sobre o processo de construção da cidadania, bem como a maneira como o trabalhador se apropria de sua condição de cidadão. Iluminadas pelos estudos sobre o tema, as reflexões conduzem a um indivíduo que deseja fazer do conhecimento um aliado constante, seja no trabalho, na escola, na família ou no lazer. Mais que experimentar o saber para um melhor desempenho das atividades profissionais, ele quer se tornar apto a usufruir desse saber também nas outras esferas de sua vida. É essa premissa que acompanha o trabalhador da Belgo Sabará. Ao decidir participar do curso desenvolvido pela Fubrae, ele pôde estabelecer

um vínculo, primeiro com a informação e, depois, com o conhecimento; que resvalou por todos os lugares por ele ocupados.

Assim, na articulação com a educação, ao construir os saberes a serem adotados na empresa, o trabalhador constrói, também, saberes a serem acionados nos outros espaços de seu dia-a-dia, como a vida social, a família e o lazer. O interessante é que, se para a empresa, o foco é a qualificação, é o aprendizado, visando a uma maior produtividade; para o trabalhador, esse foco se amplia. Ele sabe que, por um lado, tende a crescer profissionalmente, mas, por outro, tende, também, a tornar-se um pai melhor, um marido melhor, enfim, uma pessoa melhor.

A decisão de voltar aos estudos é tomada, inicialmente, para se cumprir a uma exigência da empresa. Nesse momento, então, os trabalhadores fazem “uso de si por outros”⁸⁰, já que são levados a uma atitude movidos pelo interesse alheio. No momento seguinte, no entanto, eles vêem, no retorno aos estudos, a chance de um crescimento que vai além das necessidades do trabalho na empresa. É quando fazem “uso de si por si mesmos” e negociam a apropriação de um saber para além dos limites do ambiente profissional.

A idéia do uso de si por si mesmo e do uso de si por outros tem relação direta com os conceitos de autonomia e heteronomia de Kant. Para este pensador, a vontade é autônoma quando determina as próprias leis; e é heterônoma quando se sujeita às leis externas, vindas de algo ou de alguém. É a abordagem do sujeito de Kant no campo da negociação (SCHWARTZ, 2004).

⁸⁰ Expressão utilizada pelo professor francês Yves Schwartz (2004), ao descrever o trabalho como o “dramático lugar para o uso de si: uso de si por si mesmo e uso de si por outros”.

A articulação entre esses conceitos nos leva à compreensão de que, mesmo sob a égide do capital, que tende a ampliar os saldos de pobreza e opressão, o trabalhador não abre mão de seus sonhos e nem da luta para torná-los realidade. Por isso, nosso entendimento é de que, apesar da teia de complexidades que envolve a relação entre trabalho, educação e capital, é possível avançar no diálogo e construir espaços de respeito e preservação de interesses - de todos, e de cada um.

E já que os modelos mudam - e rápido - que os valores que pautam nossa formação para a ética, a cidadania e o respeito por nós mesmos e pelo outro sejam mais firmes e permanentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. NBR ISO 9001 (dez.2000) **Sistemas de gestão da qualidade** – Requisitos. Anexo 1. Rio de Janeiro, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador. In: **Trabalho & Educação** n.2, Revista do NETE. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Faculdade de Educação, UFMG, ago.dez. 1997.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

BAER, Werner. **Siderurgia e desenvolvimento brasileiro**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

BALANÇO SOCIAL DA SIDERURGIA. Instituto Brasileiro de Siderurgia, 2004.

BARATO, Jarbas Novelino. **Educação profissional**: saberes do ócio ou saberes do trabalho? São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1995.

BARONE, Rosa. **Educação de Jovens e Adultos**: um tema recorrente. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro. Senac, v.26, n.1, jan.abr. 2000.

BASTOS, Humberto. **A conquista siderúrgica no Brasil**. São Paulo: Martins Editora, 1959.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **A Escola capitalista**. São Paulo: Cortez, 1971.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. São Paulo: UNESP, 1995.

BOMENY, Helena; PRONKO, Marcela. **Empresários e educação no Brasil**. Rio de Janeiro: PREAL/CPDOC - Fundação Ford, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil**: 2002. Rio de Janeiro, 2004.

BRUM, Argemiro J. **Desenvolvimento econômico brasileiro**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARVALHO, Ruy de Quadros. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA, Luiz Antonio. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização no ensino médio. 2.ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, 2000a.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, 2000b.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1995.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DOCUMENTA : [Brasília]. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1990.

DOCUMENTA : [Brasília]. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1997.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo. In: **Revista USP**, São Paulo. n.17, p.86-101, mar.abr. 1993.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. In: **Educação & Sociedade**, n. 59, ago. 1997.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Escolas gerenciadas** – Planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos**: relato de uma experiência construtivista. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GITAHY, L.; RABELO, F. **Educação e desenvolvimento tecnológico**: o caso da indústria de autopeças. Campinas: DPCT/IG/UNICAMP, (Textos para discussão, 11), 1991.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 4. ed Rio de Janeiro: Record, 2000.

GONÇALVES, Francisca dos Santos. Educação, trabalho, cidadania e qualidade social. In: **Trabalho & Educação** n.1, Revista do NETE. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Faculdade de Educação, UFMG, fev.jul.1997.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRISONI, Dominique; MAGGIORI, Robert. **Ler Gramsci**. Paris: Editions Universitaires, 1973.

GUIA EXAME VOCÊ S/A (2004).

HIRATA, Helena. Da polarização ao modelo de competência. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

INVERNIZZI, Noela. Teoria da competência: categorias analíticas e ideologia na compreensão dos novos processos de trabalho. In: **Trabalho & Educação** n.9, Revista do NETE. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Faculdade de Educação, UFMG, jul.dez. 2001.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'Entretien compréhensif**. Paris: Armand Colin, 2004.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Civilização, 1969.

KUENZER, Acácia Z. O aluno trabalhador e o ensino profissionalizante. In: **Revista Bimestre 2º grau**. São Paulo: CENAFOR, n. 1, out. 1986.

KUENZER, Acácia Z. O trabalho como princípio educativo. In: **Cad. Pesq.** São Paulo, (68): 21-28, fev. 1989.

KUENZER, Acácia Z. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: **Trabalho e Educação**, Coletânea CBE, Campinas: Papyrus, 1992.

KUENZER, Acácia Z. **A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUENZER, Acácia Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p. 2-11, maio/ago. 2002.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia do trabalho na acumulação flexível**: os processos de “exclusão includente” e “inclusão excludente” como uma nova forma de dualidade estrutural. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.31, n.1, p. 32-37, jan/abr. 2005.

MACHADO, Lucília. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

MACHADO, Lucília. Educação básica, empregabilidade e competência. In: **Trabalho & Educação** n.3, Revista do NETE. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Faculdade de Educação, UFMG, 1998.

MACHADO, Lucília. TQC: forjando a cultura do controle pela cooptação dos trabalhadores. In: **Controle da qualidade total, uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

MALHOTRA, Naresh K.. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARSHALL, T. H.. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

MILL, Daniel. **Estudos sobre os processos de trabalho em sistemas de educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2002.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n. 1.067, de 16 de setembro de 1998**. Informativo Mai de Ensino. Belo Horizonte: Lancer, n. 278, p.44-46, fev.1999.

MORAES, Rita. **Sopa de três letras**. Revista ISTOÉ, n.1823, 15/9/2004.

MORENTE, Manuel Garcia. **Fundamentos de Filosofia**. Lições preliminares. São Paulo: Editoria Mestre Jou, 1967.

OLIVEIRA, Marco Antônio. Debate. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes,1994.

OLIVEIRA, M.A.M. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos Cefets. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, M.A.M. A noção de competências: do chão da fábrica para o chão da escola. In: Brito, Vera (org.) **Projeto Veredas: uma proposta de formação de professores**. Relatório de pesquisa. Fundo de Amparo à Pesquisa/Puc-Minas, 2005.

OLIVEIRA, Ramon de. Empregabilidade e competência: conceitos novos sustentando velhos interesses. In **Trabalho & Educação** n.5, Belo Horizonte: nº 5, jan.jun. 1999.

PEREIRA, Luiz C. Bresser. **Desenvolvimento e crise no Brasil: 1930-1983**. 14. ed. atual. São Paulo: Brasiliense, 1985.

POCHMANN, Márcio. **O emprego na globalização, a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

PORCELI, Érika. Continuidade e descontinuidade entre as noções de competência e qualificação profissional. In: **Trabalho & Educação** n.12, Revista do NETE. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Faculdade de Educação, UFMG, jul.dez. 2003.

PORTELA, Josania Lima. **Relação: educação, trabalho e cidadania**. GT Trabalho e Educação 23ª Reunião Anual Anped - 24 a 28 de setembro de 2000 - Caxambu, MG.

PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e social-democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RATTNER, Henrique. Debate. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

REIS, Angela; JOULLIÉ, Vera. **Didática geral através de módulos instrucionais**. Petrópolis: Vozes, 1981.

RELATÓRIO ANUAL Belgo Grupo Arcelor. **Novas fronteiras para o aço**, 2004.

SALEJ, Stefan B. **Empresas e responsabilidade social: um estudo sobre as ações sociais realizadas pelo setor privado em Minas Gerais**. Conselho de Cidadania Empresarial Belo Horizonte: FIEMG, 2000.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Os determinantes das funções das unidades de treinamento na siderurgia – estudo realizado em empresas de grande porte**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1984.

SALM, Cláudio. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANTAROSA, Lucila Maria Costa. Individualização do ensino através de módulos instrucionais. In: **Tecnologia Educacional**, v.12, n.53, p.38-61, jul.ago. 1983.

SANTOS, Eloísa Helena. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. In: **Trabalho & Educação** n. 7, Revista do NETE. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Faculdade de Educação, UFMG, jul.dez. 2000.

SANTOS, Oder José dos. Novo mundo do trabalho, nova pedagogia capitalista. In: **Trabalho & Educação** n.2, Revista do NETE. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Faculdade de Educação, UFMG, ago.dez. 1997.

SANTOS, Oder José dos. **Reestruturação capitalista, educação escola**. Texto produzido para o FÓRUM NACIONAL DE PEDAGOGIA 11 a 14/jul. 2004. Belo Horizonte.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHWARTZ, Yves. **Seminário público “Trabalho, ética e saber”**, promovido pela Faculdade de Educação da UFMG em 03/09/2004. Anotações pessoais. Belo Horizonte, 2004.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano, investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973a

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973b.

SCHWARTZMAN, Simon . **O Bom Capitalismo**. Publicado em *O Estado de São Paulo*, 09/11/1980, p. 13.

SEVERINO, A. J. A escola e a construção da cidadania. In. **Sociedade Civil e Educação**. Campinas: Papyrus, 1992, p.9-14 (Coletânea CBE).

SILVA, Cláudio Henrique da. **Virtudes e Vícios em Aristóteles e Tomás de Aquino: Oposição e Prudência.** *Boletim do CPA*, Campinas, n. 5/6, jan.dez. 1998.

SUASSUNA, Ariano. **Esquerda e direita** – Folha de São Paulo, 14/09/1999, São Paulo-SP.

SILVA FILHO, Horácio Penteado de Faria e. O empresariado e a educação. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica**, investigação social e enquete operária. 2. ed. São Paulo: Pólis, 1981.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Da subsunção formal do trabalho à subsunção real da vida social ao capital: apontamentos de interpretação do capitalismo contemporâneo** – GT Trabalho e Educação 23ª Reunião Anual Anped - 24 a 28 de setembro de 2000 - Caxambu, MG.

VILLELA, Guilherme S. **A terceira via.** ZERO HORA, 25/11/98, p.10.

WEFFORT, Francisco C. **Os clássicos da política.** 3.ed. São Paulo: Ática, 1990-91.

WENZEL, Myrthes De Luca. Como a escola pode ir à empresa? In: **Cadernos pedagógicos e culturais.** Centro Educacional de Niterói. Vol. 1, n.1, set.dez. 1992.

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. **Qualificação Versus Competência.** Boletim Técnico do Senac. Disponível em: <www.senac.br/informativo/BTS/262/boltec262b.htm>. Acesso em 08/09/2005.

NOBESCHI, Alexandre; HARNIK, Simone. **Educação a distância exige disciplina.** Folha on line. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/educaçao/ult305u17800.shtml> Acesso em 24/09/2005.

SADER, Emir. **Superexploração do trabalho.** JB on line. Disponível em: <<http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/colunas/emir/2004/12/11/jorcolemi20041211001.htm>> Acesso em 06/08/05.

www.abong.org.br/entrevistas/benevides1.htm - Acesso em 15/09/2005.

www.belgo.com.br - consulta em datas diversas.

www.dhnet.org.br/direitos/sos/genero/cartilhagenero/conceito.html - Acesso em 20/07/2004.

www.educaterra.terra.com.br/voltaire/politica/democracia3.htm - Acesso em 06/05/2005.

www.empreendedor.com.br/visualizar.phpvista1&edicao228 - Acesso em 05/04/2005.

www.inep.gov.br - consulta em datas diversas.

www.mec.gov.br - consulta em datas diversas.

www.planalto.gov.br - consulta em datas diversas.

www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394 - consulta em datas diversas.

www.tce.pr.gov.br/otribunal/iso_oque.asp - Acesso em 05/04/2005.

ANEXOS

ANEXO A – Fotos das solenidades de formatura da Fubrae

ANEXO B – Informativo interno da Belgo Sabará, “Belgo e Você”
Convites de formatura

ANEXO C – Certificados de conclusão do curso Fubrae (frente e verso)

ANEXO D – Histórico escolar

ANEXO E – Publicação no Diário Oficial do Rio de Janeiro da conclusão do curso pela Fubrae

ANEXO F – Formulário do questionário desta pesquisa aplicado aos alunos
Trabalhadores

ANEXO G – Roteiro de entrevistas

ANEXO H – Carta da Fubrae aos clientes, reforçando a idoneidade da instituição

ANEXO I – Resposta do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais a esta pesquisa, quanto à natureza dos cursos da Fubrae em MG

ANEXO A – Fotos das solenidades de formatura da Fubrae



Foto 1 – Formandos da Fubrae em 1999



Foto 2 – Formandos da Fubrae em 2001



Foto 3 - Formandos da Fubrae em 2002



Foto 4 – Cerimônia de Formatura da turma de 2002



Foto 5 – O aluno Enízio André Papa (operador de produção da Belgo Sabará), entre o gerente geral da Belgo Juiz de Fora, Cláudio Horta Mendes e o gerente da Belgo Sabará, Rogério Barbosa



Foto 6 – O aluno Claudney Câmara e o gerente da Unidade Belgo de Sabará, Rogério Barbosa

ANEXO B – Informativo interno da Belgo Sabará, “Belgo e Você” e Convites de Formatura



Capa e página 3 do Informativo “Belgo e Você”, de setembro/2001



Convites de Formatura



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 Centro Educacional de Niterói/Escola Experimental
 Avenida Errâni do Amaral Peixoto, 836. CEP 24020-077. Centro, Niterói, RJ
 Fundação Brasileira de Educação

Parecer nº 772/79 do CEE - RJ

Autorização do Curso (ano, número, data e órgão expedidor)

Resolução nº 372 de 10/04/81 - SEE/RJ

Reconhecimento do Estabelecimento (ano, número, data e órgão expedidor)

O Diretor-Geral do CENTRO EDUCACIONAL DE NITERÓI, através do Centro de Capacitação e Aperfeiçoamento Profissional nos termos do artigo 16 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971

, confere a

CLAUDNEY WILSON CAMARA, identidade nº M-5.151.401 órgão emissor SSP / MG

nacionalidade BRASILEIRA natural de SAERÁ, unidade da federação MG

nascido em 24 de NOVEMBRO de 19 69 o presente CERTIFICADO

por haver

concluído em 14 de MARÇO de 19 97 o curso 1º GRAU

Niterói, 25 de abril de 1979.

Lucia Leiza Smeiz

Diretor

Mida Pereira Otunir

Reg. Dir. MEC Nº 8705
 Diretora Substituto

Cláudio Wilson Camara

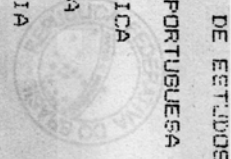
Conduzinte

Myriam de Souza Soares Silva

Secretário

Myriam de Souza Soares Silva
 SECRETARIA - REG. Nº 276

DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA	NOTA
TECNICA DE ESTUDOS		60	80
LINGUA PORTUGUESA		600	83
MATEMATICA		540	81
HISTORIA		198	80
DEGRADACAO		178	81
CURRÍCULO E FIGL - PROG. DE SAUDE		270	84
EDUCACAO FISICA		120	ISENTO
TOTAL:		1966	



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro Educacional de Niterói/Escola Experimental
Avenida Emílio do Amaral Paes, 838 CEP 24020-077, Centro, Niterói, RJ
Fundação Brasileira de Educação

Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Educação e Cultura
Coordenadoria de Ensino Superior

Centro de Registro de Matrícula
Rua ... nº ...
Cidade de Niterói, RJ

06 maio de 1997
Stella Maria Pereira Duarte

Maria Moreira Duarte
CPF nº 138530

[Handwritten signature]



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro Educacional de Niterói/Escola Experimental
 Avenida Ernâni do Amaral Peixoto, 836. CEP 24020-077. Centro, Niterói, RJ
 Fundação Brasileira de Educação

Parecer nº 482/84 do CEE - RJ
 Autorização do Curso (ato, número, data e órgão expedidor)

Resolução nº 372 de 10/04/81 - SEE/RJ
 Reconhecimento do Estabelecimento (ato, número, data e órgão expedidor)

O Diretor-Geral do CENTRO EDUCACIONAL DE NITERÓI

nos temos do artigo 24 parágrafo VII da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, confere a

EDITH ANNE GERALDO MARTINS, identidade nº 14.6.744.445, órgão emissor SSP / MG, natural de **SABARA**, unidade da federação **MG**, nascido em **05** de **MAIO** de **1973**, o presente **CERTIFICADO** concluído em **03** de **DEZEMBRO** de **1999**, o curso **ENSINO MEDIO** Niterói, **20** de setembro de 2002 por haver

Elisa Pereira Nogueira
 Diretor
 Eliana Corrêa Grêns
 Reg. Dir. MEC nº 110
 Vice Diretora

Concluído em _____

Claudia Maria Moura
 Secretária
 Claudia Maria Moura
 Secretária - Reg. nº 1156/88

DISCIPLINA(S) E CARGA HORÁRIA CURSO: ENSINO MÉDIO	TOTAL DE HORAS	CURSO ANTERIOR E ANO DE CONCLUSÃO		O PRESENTE DOCUMENTO FOI REGISTRADO SOB O NÚMERO 13.078 EM FOLHAS 42 DO LIVRO NÚMERO 36 DESTA ESTABELECIMENTO, CONFORME LISTAGEM PUBLICADA NO D.O. DE 18/09/2002 - FOLHAS 07
TÉCNICA DE ESTUDO E HAB. DE LETURA LÍNGUA PORTUGUESA MATEMÁTICA HISTÓRIA GEOGRAFIA BIOLOGIA - PROGRAMAS DE SAÚDE QUÍMICA FÍSICA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS EDUCAÇÃO FÍSICA LITERATURA BRASILEIRA	30 480 450 200 170 150 150 150 60 120 120 120	1º GRUPO - 1989 ESTABELECIMENTO E. E. Dona Bilu Figueiredo LOCALIDADE E UNIDADE DA FEDERAÇÃO SIBARÁ/MG		
TOTAL GERAL		2200		Niterói - RJ 20/09/2002 <small>LOCAL DATA</small> <i>Claudia Maria Moura</i> <small>SECRETÁRIO</small> Claudia Maria Moura <small>Secretaria - Res. n.º 1155/98</small>
Estado do Rio de Janeiro Secretaria de Estado de Educação Coordenadoria Geral Pedagógica Coordenadoria de Inspeção Escolar De acordo com a documentação verificada, declaro a regularidade e autenticidade de presente documento. Niterói, 22 de outubro de 2002 <i>Stella Maria Moreira Duarte</i> Stella Maria Moreira Duarte <small>Inspeção Escolar</small> <small>Matrícula 1513.853-0</small> <small>SPE/RJ</small>				

CURSO DE ENSINO MEDIO
 ENSINO INDIVIDUALIZADO
 APROVADO PELO PARECER nº 482/84 do CEE-RJ
 HISTORICO ESCOLAR - NUCLEO: 905



Matricula do cursista : 905.0013
 Nome do cursista : EDIVANE GERALDO MATEUS
 Nacionalidade : BRASILEIRA
 Naturalidade : SABARA - MG
 Data de nascimento : 05/05/1973
 Identidade : M-6.744.445 - SSP / MG

DISCIPLINA	CARGA HORARIA	APROVEITAMENTO
TECNICA DE ESTUDO E HAB. DE LEITURA	30	80
LINGUA PORTUGUESA	480	80
MATEMATICA	450	80
HISTORIA	200	84
GEOGRAFIA	170	85
BIOLOGIA - PROGRAMAS DE SAUDE	150	80
QUIMICA	150	81
FISICA	150	82
EDUCACAO ARTISTICA	60	95
LINGUA ESTRANGEIRA - INGLES	120	81
EDUCACAO FISICA	120	(*)
LITERATURA BRASILEIRA	120	83
TOTAL GERAL	2200	

(*) Isenção

CONCLUSAO DO CURSO: 03/12/1999

VISTO,
 CONFERE.
 Stella Maria Moreira Duarte
 Inspetor Escolar
 Matrícula 1.513.853-0
 SEE / RJ

NITEROI

20/09/2002

Cláudia Maria Moura

Cláudia Maria Moura
 Secretária - Reg. n.º 1155/89

Eluisa Cortêa Arêas

Eluisa Cortêa Arêas
 Reg. Dir. MEC nº 110
 Vice Diretora

CASA COLOMBO, ADMINISTRAÇÃO DE BENS S/A

ASSEMBLÉIA GERAL EXTRAORDINÁRIA. EDITAL DE CONVOCAÇÃO. São convocados os acionistas da Casa Colombo, Administração de Bens S/A, para se reunir em Assembléia Geral Extraordinária...

(GUIA Nº 194744/A 9cm- 837,00) 3-2

ESCOLA DO CENTRO DE ATIVIDADES DE DUQUE DE CAXIAS

CONCLUINTE: ENSINO MÉDIO - JULHO DE 2002 (1º SEMESTRE). Adriana Felippe dos Santos, Adriano da Silva Sanches, Alex Oliveira dos Santos...

(GUIA Nº 194793/A 5cm- 465,00)

INSTITUTO AGROS DE ENSINO

CONCLUINTE: Formação Geral do Ensino Médio. Aine Desestr de Brito, Alina Brandão, Barbara Ribeiro de Medeiros, Beatriz das Ne Fernandes...

(GUIA Nº 194794/A 6cm- 558,00)

FURNAS - CENTRAIS ELÉTRICAS S.A.

ASSEMBLÉIA GERAL EXTRAORDINÁRIA EDITAL DE CONVOCAÇÃO. Ficam convocados os senhores acionistas de FURNAS-CENTRAIS ELÉTRICAS S.A. para que se reúnam em Assembléia Geral Extraordinária...

(GUIA Nº 194761/A 15cm- 1.395,00) 3.1

MANOEL CRISPUN MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO S/A

EDITAL DE CONVOCAÇÃO - ficam convocados os senhores acionistas para a AGOE, a realizar-se no dia 26/09/2002, às 16 horas, na sede administrativa da empresa...

(GUIA Nº 194759/A 8cm- 744,00) 2.1

SEBENS - SOCIEDADE DE ENSINO ESPECIALIZADA EM SAÚDE

RELAÇÃO NOMINAL DE ALUNOS CONCLUINTE: AUXILIAR DE ENFERMAGEM: 2001: Ana Paula Ribeiro Alves, Crisiane de Oliveira Dias, Jacine Souza de Oliveira...

(GUIA Nº 191002/ AGRIT/ 3 cm/ R\$ 279,00)

CENTRO EDUCACIONAL DE NITERÓI

RELAÇÃO DE CONCLUINTE: O Diretor-Geral do CEN, nos termos da Res. 1.553/90-SEE/FU, torna público a relação nominal de concluintes do Curso Ensino Médio Par. nº 482/84-CEE/RJ...

(GUIA Nº 194797/A 10cm- 930,00)

COLÉGIO SANTO ANTONIO

RELAÇÃO DOS ALUNOS CONCLUINTE - Curso Formação Geral. Sérgio Firmino da Silva 1999-Elsiane Costa Dutra 2000-Fábio Malafieira Pacheco 2000-Rosane de Mattos Porto Souza 2000-Edoardo Bandeira Lima 2000-Ivan de Araújo Xavier 2000-Luizana Ferreira da Silva 2000-Elsângela José Cabral 2000-Verônica Coelho Lobancko 2000-Julio César Sales dos Santos 2000-Sybilis Corbis de Oliveira 2000-Juliana de Hora Guimarães 2000-Kel Cristine de Silva de Souza 2000-Roberto César Silva da Costa 2000-Keber Régis Lima Freire 2000-Cristiano Chaves dos Santos 2001-Carlos Vinícius Neves Correia 2001-Ana Rosina Ribeiro Felix 2001.

(GUIA Nº 191001/ AGRIT/ 4 cm / R\$ 372,00)

CURSO GONÇALVES LEDO LTDA

RELAÇÃO DE CONCLUINTE: Ensino Médio: Alina Luiz dos Santos, Ana Cláudia Mattos de Sousa, Bruno da Silva Oliveira, Edson Cruz Martins, Eilon Damesceno Santos Toledo, Sathiani Pereira Martins, Fábio Marinho de Almeida, Fabrício Timoteu da Costa, Gláucia Gomes da Silveira, Jansira Paulo Costa, Joasmar da Silva Lacerda, Jovoy Trajano Mendes, Juliana Ferreira de Souza Ramos; Luana de Almeida Cruz, Marcos Antonio Chaves, Marlene de Almeida Poubel, Michel Balduino de Azeiteiro, Miguel Angelo de Conceição Junior, Rafael Taylor Chaffin José de Freitas, Rafael Barros Martins, Renata Teófilo Lessa; Ritson Bezerra Espindola Ecard, Tiago Monteiro da Costa Silva, Victor de Souza Pereira, Vitor Coserou Mass, William Mago do Nascimento Silva, João Marcos Carneiro da Silva. Diretor: Mano Heleio Machado-Reg LP 4098 MEC.

(GUIA Nº 192005/ AGRIT/ 3 cm/ R\$ 279,00)

CURSO DE AUXILIAR DE ENFERMAGEM ALCÂNTARA

RELAÇÃO DE ALUNOS CONCLUINTE: Curso de AUXILIAR DE ENFERMAGEM anos 1997: Marinete Maria Galindo, 2000: Elizabete Guarniero do Rêgo, Márcia Conceição Martins, 2001: Mônica Santana, Patrícia dos Santos Pereira Ferrares, Curso TÉCNICO DE ENFERMAGEM (Complementação): dois anos 2001: Rogério Chaves.

(GUIA Nº 191004/ AGRIT/ 2 cm/ R\$ 186,00)

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARRAIAL DO CABO

CONCESSÃO DE LICENÇA

IPREFEITURA MUNICIPAL DE ARRAIAL DO CABO, torna público que recebeu da Fundação Estadual de Engenharia do Meio Ambiente - FEEMA, a LICENÇA DE INSTALAÇÃO LI nº FE001398, com validade até 11 de setembro de 2005...

(GUIA Nº 191004/ AGRIT/ 2 cm/ R\$ 186,00)

COMPANHIA HOTÉIS PALACE

ASSEMBLÉIA GERAL EXTRAORDINÁRIA - 1ª CONVOCAÇÃO - Ficam convocados os senhores acionistas da Companhia Hotéis Palace e se reunir em Assembléia Geral Extraordinária a se realizar no próximo dia 26 de setembro de 2002 às 10:00 hs. na sede da companhia na Avenida Nossa Senhora de Copacabana nº 327, nesta Cidade...

(GUIA Nº 194796/A 15cm- 1.395,00) 3.1

GERDAU S.A.

CONVOCAMOS os Senhores Acionistas da GERDAU S.A., para se reúnam em Assembléia Geral Extraordinária, a realizar-se, no dia 10 de outubro de 2002, às 14h00min, na sede social da Sociedade no Rio de Janeiro - RJ, na Av. João XXIII, 5777, Distrito Industrial de Santa Cruz...

(GUIA Nº 194782/A 21cm- 1.953,00) 3.1

GAFISA S/A

CONCESSÃO DE LICENÇA GAFISA S/A, torna público que recebeu da Fundação Estadual de Engenharia do Meio Ambiente - FEEMA, a LICENÇA DE OPERAÇÃO - LD nº FE001359, com validade até 10 de setembro de 2007, para atividade de tratamento do efluente sanitário proveniente do canteiro de obras, localizada na Rua 1 nº 175 - Lote 02 - Quadra C - PAL 441170 - Recreio dos Bandeirantes, município de Rio de Janeiro.

(GUIA Nº 194770/A 3cm- 279,00)

GAFISA S/A

CONCESSÃO DE LICENÇA GAFISA S/A, torna público que recebeu da Fundação Estadual de Engenharia do Meio Ambiente - FEEMA, a LICENÇA DE INSTALAÇÃO - LI nº FE001352, com validade até 11 de setembro de 2005, para atividade de construção de agrupamento de edificações residenciais multifamiliares, constituída de 02 blocos com 17 pavimentos e 180 unidades, em área de 54.46m², localizada na Avenida 02 nº 21 - Lote 3 - Quadra D - PAL 44051 - Recreio dos Bandeirantes, município de Rio de Janeiro.

(GUIA Nº 194768/A 3cm- 279,00)

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DOM ANDRÉ ARCOVERDE

AVISO Concorrência 03/2002 EMPRESAS VENCEDORAS A Comissão Especial de Licitação torna público o resultado da Concorrência 03/2002 - Aquisição Móveis de escritório para as Empresas Jai Móveis Ltda. Microvst Ind. Com. Serv. Ltda. e Escorcel Merch Móveis Ltda. foram as vencedoras da licitação.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DOM ANDRÉ ARCOVERDE

AVISO Concorrência 04/2002 EMPRESAS VENCEDORAS A Comissão Especial de Licitação torna público o resultado da Concorrência 04/2002 - Aquisição Equipamentos de Eletro-Eletrônicos e Utensílios, em que as empresas Arte Visual Rio Comercial Ltda., Jai Móveis Ltda., Madelicer Comercial Ltda. e Rio Link Tecnologias Ltda. foram as vencedoras da licitação.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DOM ANDRÉ ARCOVERDE

AVISO Convite 03/2002 EMPRESA VENCEDORA A Comissão Especial de Licitação torna público o resultado do Convite 03/2002 - Aquisição Equipamentos de Rede, em que a empresa FastNet Comércio Serviço Informática Ltda. foi a vencedora da licitação.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DOM ANDRÉ ARCOVERDE

AVISO Convite 02/2002 EMPRESAS VENCEDORAS A Comissão Especial de Licitação torna público o resultado do Convite 02/2002 - Aquisição Equipamentos de Solo/Monitoramento Ambiental, em que as empresas Vozes Comércio e Fábria Ltda. foi a vencedora da licitação.

ANEXO F – Formulário do questionário desta pesquisa aplicado aos alunos
Trabalhadores



PUC Minas - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

**** PESQUISADORA: ANGELA DE MOURA ****

Questionário a ser aplicado aos empregados participantes do programa de educação desenvolvido pela Fubrae na Belgo Sabará:

Identificação:

Nome completo: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: Rua _____ nº ____ Apto. ____

Bairro _____ Cidade _____ CEP _____

Telefones: Residencial _____ Celular _____

E-mail _____

Vida familiar:

Estado civil: Casado _____ Solteiro _____ Outros _____

Possui filhos? Não _____ Sim _____ (Quantos? ____)

Tipo de residência: Pago aluguel _____ Pago prestação do imóvel _____

O imóvel é próprio _____ Outros _____

Vida profissional:

Há quanto tempo trabalha na Belgo? 1 a 5 anos _____ 6 a 10 anos _____

11 a 15 anos _____ 16 a 20 anos _____ mais de 20 anos _____

Cargo atual: _____

Há quanto tempo ocupa o cargo atual? _____

Outros cargos já ocupados na Belgo: _____



PUC Minas - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

**** PESQUISADORA: ANGELA DE MOURA ****

Setor em que trabalha atualmente: _____

Vida escolar:

(antes da Fubrae): Você estudou até qual série antes de retomar os estudos pela Fubrae?

_____ Tipo de escola: Pública _____ Particular _____

Qual era a sua idade quando parou de estudar? ____ anos

Você precisou interromper os estudos por causa do trabalho? Sim ____ Não ____

(na Fubrae): Em qual período estudou pela Fubrae? ____ (mês) ____ ano até ____ (mês) ____ (ano)

O que você estudou? _____ Ens. Fundamental (1º grau) ____ Ens. Médio(2º grau)

Você concluiu os módulos e recebeu o(s) certificado(s)? Sim ____ Não ____ (Por quê?

_____)

Qual o cargo que ocupava na Belgo quando estudou pela Fubrae? _____

Depois disso, sua vida melhorou? Não ____ Sim ____ (Assinale em quais áreas a sua vida melhorou):

____ na empresa (vida profissional)

____ na família (vida familiar)

____ com os amigos (vida social)

Depois que passou pela Fubrae, você continuou os estudos? Sim ____ Não ____

Você concorda em participar de outras etapas desta pesquisa? Sim ____ Não ____

Assinatura: _____ Data ____ / ____ / ____

ANEXO G – Roteiro de entrevistas



PUC Minas - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

**** PESQUISADORA: ANGELA DE MOURA ****

Roteiro para entrevista com os empregados:

- 1- Motivos para interrupção dos estudos na idade regular (ver a circunstância e a situação sócio-econômica na época);
- 2- Sentido e significado dessa interrupção (sentimento que prevaleceu);
- 3- Mudanças depois da interrupção dos estudos (houve arrependimento?);
- 4- A chance de voltar a estudar (motivações para a retomada, significado da decisão);
- 5- Comentários na família e entre os amigos sobre esse momento;
- 6- Dificuldades enfrentadas, como foram vencidas, apoio recebido;
- 7- Sentimentos quando concluiu a primeira etapa dos estudos na Fubrae;
- 8- Trajetória de continuidade dos estudos; a educação dos filhos;
- 9- Chances de voltar a estudar anteriores à Fubrae;
- 10- A vida hoje (trabalho, família, lazer) se não tivesse voltado a estudar.

Roteiro de entrevista com a gerência da Belgo:

- 1- A discussão inicial sobre um programa de educação para os trabalhadores;
- 2- Motivações para se contratar uma fundação para implantar o programa;
- 3- Referências da Fubrae que tiveram peso nessa contratação;
- 4- Possíveis problemas na contratação;
- 5- Atendimento aos objetivos esperados;

- 6- Reação dos trabalhadores sobre a oferta de educação na empresa;
- 7- Nível de envolvimento dos empregados nesse programa; alteração da rotina da empresa;
- 8- Resultados que a empresa colheu desse programa;
- 9- A Usina hoje se tal programa não tivesse sido desenvolvido;
- 10- Recomendação aos empresários para esse tipo de investimento;
- 11- Demais projetos de educação adotados pela Belgo depois da Fubrae.

Roteiro de entrevista com a coordenadora da Fubrae:

- 1- Primeiro contato com a Belgo para se desenvolver um programa de educação na empresa;
- 2- Providências após esse contato;
- 3- Significado em atender a uma empresa como a Belgo;
- 4- Especificidades consideradas para o desenvolvimento do programa; (Há um modelo padrão e, de acordo com o perfil da empresa e dos empregados, são feitos os devidos ajustes?);
- 5- Características do programa, profissionais da educação envolvidos, metodologia utilizada;
- 6- Envolvimento dos empregados da Belgo no programa;
- 7- Resultados alcançados do ponto de vista da Fubrae; (Conferem com a expectativa inicial?);
- 8- Instrumentos que a empresa utilizava para acompanhar os resultados do programa;
- 9- Ocorrências na Belgo durante o desenvolvimento do programa que a diferenciou de outras empresas que também adotaram esse programa.

16/08/'00 14:23

FROM: 6204056

CENCECOP

PAGE: 01



Carta aberta às Empresas Clientes do Centro Educacional de Niterói

A Direção Geral do Centro Educacional de Niterói torna pública sua indignação no que se refere a correspondência anônima encaminhada às empresas clientes, na tentativa de denegrir sua imagem institucional.

Reafirmamos a integridade de nossa Instituição no que concerne ao absoluto cumprimento as exigências legais – o que nos habilita a atender em todo território nacional, os alunos matriculados em nossos cursos de Ensino à Distância.

Há quarenta anos o CEN tem respaldado sua ação na credibilidade do trabalho pedagógico que desenvolve, o que não se alcança por meios espúrios, e sim pela dedicação e seriedade com que se realiza esse trabalho.

Colocamos à disposição das empresas conveniadas toda e qualquer documentação que respalda legalmente a posição de nossa Instituição no cenário educacional brasileiro.

Niterói, 15 de agosto de 2000

Mário Sérgio Mafra
Diretor Geral do CEN

**CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS**

Ofício nº 754 /05
Processo nº 33.566

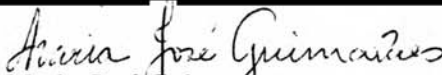
Belo Horizonte, 26 de abril de 2005

Prezada Professora,

De acordo com solicitação da Presidência da Câmara de Planos e Legislação deste Órgão, informo a V.Sa. que após análise da matéria de seu interesse, conclui-se que assemelha-se a várias outras já examinadas por esse Colegiado, em que os cursos ministrados pela FUBRAE/Niterói, em Minas Gerais foram considerados livres por inobservarem as normas do sistema, portanto, sem qualquer equivalência ao ensino.

Para sua orientação encaminho-lhe cópias dos Pareceres CEE nºs 148/02; 430/01; 1.067/98 e Parecer CEB/CNE nº 11/97, os quais espera-se sejam suficientes para sua pesquisa.

Atenciosamente,


Maria José Guimarães
Diretora da Superintendência Executiva

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)