

ROSÂNIA MARIA DE RESENDE

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEMPOS NEOLIBERAIS E O  
PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CEFET-MG/UNED ARAXÁ

Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação  
2006

Rosânia Maria de Resende

# A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEMPOS NEOLIBERAIS E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CEFET-MG/UNED ARAXÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena

Uberlândia  
2006

### FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

R433e Resende, Rosânia Maria de, 1963-  
A educação profissional em tempos neoliberais e o processo de implantação do CEFET-MG/ UNED Araxá / Rosânia Maria de Resende. - Uberlândia, 2006.  
225f.  
Orientador: Carlos Alberto Lucena.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.  
1. Educação e estado - Teses. I. Lucena, Carlos Alberto. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.014.5

Rosânia Maria de Resende

# A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEMPOS NEOLIBERAIS E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CEFET-MG/UNED ARAXÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Educação.

Banca Examinadora:  
Uberlândia, 09 de maio de 2006.

Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena (Orientador)  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. José Carlos de Souza Araújo  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe, Neuza Maria de Resende, pelo apoio incondicional em todos os momentos de minha vida.

Aos meus irmãos e irmãs, Leonardo, Dinalva, Rinaldo, Renilda, Regina, Geovane e Eduardo, pela cumplicidade que sempre me permitiu contar com eles.

Aos meus amores, os sobrinhos Alice, Caio César, João Vitor e Maria Fernanda, de quem tive que me distanciar um pouco durante a construção deste estudo, pela gostosura da existência.

Ao Ailton Vitor, meu querido companheiro no amor, na caminhada intelectual e humana, pela presença calorosa em todos os meus momentos e pela interlocução atenciosa durante todas as etapas do projeto e da realização deste trabalho.

Ao Carlos Lucena, pela orientação e pela disponibilidade dispensadas.

Aos trabalhadores brasileiros que, com o suor de seu trabalho, me deram a possibilidade de desenvolver esta pesquisa com minhas despesas asseguradas.

Aos sujeitos da pesquisa, pela generosa contribuição ao trabalho e pela gentileza ao se dedicarem à conversa sobre o tema tratado, por meio das entrevistas.

Às funcionárias Trindade, Silvana, Cecília e Virgínia, pela presteza com que me atenderam na Fundação Cultural de Araxá.

À funcionária Maria José, pela atenção concedida durante as consultas aos documentos da Câmara Municipal de Araxá.

Aos colegas professores e funcionários da UNED ARAXÁ, que contribuíram de variadas maneiras para que esse meu trabalho fosse realizado, especialmente à Zezé (Maria José), pela delicadeza e elegância no atendimento às minhas tantas solicitações e ao Joãozinho (João Batista da Costa), pela generosa palavra nos momentos difíceis.

À prezada família de amigos, Henrique, Íris e Pedro Avelar, pelo carinho, pelo acolhimento e pela presteza.

Aos meus alunos da UNED ARAXÁ, que foram pacientes ao conviver, no início do curso, com uma professora itinerante.

Aos funcionários da Secretaria do Mestrado da UFU, especialmente ao James Madson Mendonça, pelo suporte e pelo atendimento generoso, cordial, antes mesmo do meu ingresso no Programa.

À amiga Maria Cristina Rosa que, com muito carinho, sempre demonstrou acreditar na minha capacidade.

À Senhora Elinor de Oliveira Carvalho, pela criteriosa revisão do texto e pela disponibilidade que incluiu a apreciação do tema.

Aos professores e aos colegas do Curso de Mestrado em Educação da UFU, pela amizade, pelo carinho e pela oportunidade da interlocução.

Às pessoas queridas e amigas, que conviveram comigo durante a construção deste trabalho e que, certamente, contribuíram para a sua concretização.

Em memória de meu pai, José Pinto de Resende, pelo nome que me deu e por tudo que me ensinou.

A Deus, pela Graça e pela generosidade que me concede a cada dia.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> _____	8
<b>RESUMO</b> _____	10
<b>ABSTRACT</b> _____	11
<b>INTRODUÇÃO</b> _____	12
1. O lugar de onde se parte _____	13
2. Apontamentos de contexto _____	17
3. A construção ou a <i>ciência da travessia</i> _____	22
3.1. As questões, os objetivos e a natureza do estudo _____	22
3.2. Princípios e pressupostos _____	24
3.3. Procedimentos de investigação _____	27
3.3.1. Sobre as entrevistas e os documentos consultados _____	29
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>A ABERTURA POLÍTICA NO BRASIL E AS MUDANÇAS QUE IMPACTARIAM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> _____	34
1.1. Os rumos do país _____	35
1.2. Os outros rumos para o país _____	40
1.3. Os caminhos da eleição presidencial e a arquitetura do Governo Collor ____	42
1.4. A modernização no discurso do Governo Collor _____	45
1.5. A educação profissional diante da conformação dos propósitos do capital _	53
1.6. Desafios para a educação profissional e para o trabalho _____	66
<b>Capítulo II</b>	
<b>OS DESDOBRAMENTOS DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES</b> _____	74
2.1. O neoliberalismo como um processo de resposta à crise do capitalismo monopolista _____	75
2.2. As tessituras do neoliberalismo _____	79
2.3. A acumulação flexível como reorganização das forças produtivas _____	83
2.4. O crescimento do conceito de empregabilidade como desdobramento do processo de crise do capitalismo _____	88
2.5. Competências e qualificação sob a racionalidade capitalista _____	91
2.6. A desqualificação como organização do processo de trabalho e reprodução ampliada e intensiva do capital _____	102

<b>Capítulo III</b>	
<b>A IMPLANTAÇÃO DA UNED ARAXÁ. DA CRENÇA NA QUALIDADE E NA TECNOLOGIA</b>	113
3.1. As temáticas que evidenciam a realidade estudada	114
3.2. A encampação da EMINAS e o desconforto estabelecido	119
3.3. A escola federal e as dimensões da qualidade	123
3.4. O projeto de educação profissional delineado. Por quem e para quem?	134
3.5. A concepção de educação como um <i>presente</i>	143
3.6. A tecnologia e o conhecimento científico como referência	149
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>A UNED IMPLANTADA EM ARAXÁ. O MERCADO DE TRABALHO COMO REFERÊNCIA E O APERFEIÇOAMENTO COMO OBRIGAÇÃO</b>	154
4.1. Aperfeiçoamento, dedicação e as qualificações de um <i>bom profissional</i>	155
4.2. A utopia do mercado	166
<b>APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS</b>	185
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	200
<b>ANEXO – ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS</b>	217



### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIA	–	Associação Comercial e Industrial de Araxá
ARENA	–	Aliança Renovadora Nacional
BID	–	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	–	Banco Internacional para Recuperação e Desenvolvimento
CBMM	–	Companhia Brasileira de Mineração e Metalurgia
CEFET-MG	–	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CCQ	–	Círculos de Controle de Qualidade
CEPAL	–	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CGT	–	Confederação Geral dos Trabalhadores
CNI	–	Confederação Nacional das Indústrias
CNTE	–	Confederação dos Trabalhadores em Educação
CUT	–	Central Única dos Trabalhadores
EMINAS	–	Escola de II Grau de Minas de Araxá
FAT	–	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	–	Fernando Henrique Cardoso
FGV	–	Fundação Getúlio Vargas
FIESP	–	Federação Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
GATT	–	Acordo Geral de Tarifas e de Comércio ( <i>General Agreement on Tariffs and Trade</i> )
IEL	–	Instituto Euvaldo Lodi
IFE	–	Instituição Federal de Ensino
IHL	–	Instituto Herbert Levy
IOF	–	Imposto sobre Operações Financeiras
ISO	–	Organização Internacional para a Normalização ( <i>Standartization International Organization</i> )
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	–	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	–	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
MTB	–	Ministério do Trabalho
NAE	–	Núcleo de Apoio ao Educando
OIT	–	Organização Internacional do Trabalho
OPEP	–	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PACTI	–	Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria
PBQP	–	Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PCI	–	Programa de Competitividade Industrial
PDS	–	Partido Democrático Social
PDT	–	Partido Democrático Trabalhista
PFL	–	Partido da Frente Liberal
PLANFOR	–	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PMA	–	Prefeitura Municipal de Araxá
PMDB	–	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PRN	–	Partido da Reconstrução Nacional
PROTEC	–	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PROEP	–	Programa de Expansão da Educação Profissional
PSDB	–	Partido da Social Democracia Brasileira

PT	–	Partido dos Trabalhadores
REPAR	–	Refinaria Presidente Getúlio Vargas
RFET	–	Rede Federal de Educação Tecnológica
SAE	–	Serviço de Assistência ao Educando
SEBRAE	–	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEFOR	–	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SEMTEC	–	Secretária do Ensino Médio e Tecnológico
SENAC	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	–	Serviço Nacional Rural
SENAT	–	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESI	–	Serviço Social da Indústria
SMOD	–	Serviço Médico-Odontológico
SRE	–	Serviço de Registro Escolar
UNED	–	Unidade de Ensino Descentralizada
URV	–	Unidade Real de Valor

## RESUMO

Este estudo trata do processo de implantação de uma escola pública de formação profissional, a Unidade do CEFET-MG em Araxá, a UNED ARAXÁ, considerando, especialmente, o movimento sociocultural e político em torno do processo, as expectativas em relação à implantação e o projeto de educação profissional para o Município, na época. Buscou-se identificar e analisar, criticamente, a forma como se deu esse processo, seus determinantes e as forças sociais que se estruturaram nessa dinâmica, considerando-se as expectativas de trabalhadores, ex-alunos, empresários, gestores de políticas públicas e da comunidade em geral, bem como a visão desses sujeitos a respeito da educação profissional e do trabalho. O estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa da produção acadêmica sobre educação e trabalho, particularmente sobre a educação profissional, com base em documentos e outros registros, além de entrevistas com sujeitos envolvidos e/ou relacionados à implantação da UNED ARAXÁ. A investigação teve como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico dialético e apontou a constituição de dois movimentos distintos em relação à implantação da UNED ARAXÁ: um, de trabalhadores e pessoas comuns que desempenharam o papel de expectadores, e outro, de empresários e gestores de políticas públicas, cujo poder e interesse mobilizaram as forças capazes de determinar e justificar a instalação da Unidade do CEFET-MG na região. As perspectivas subjacentes ao *Projeto* de criação da Unidade apontam para a sobrepujança da lógica econômica sobre as concepções educacionais de sentido mais amplo. A análise dos depoimentos dos sujeitos entrevistados indica que a reestruturação produtiva capitalista é tomada como referência do processo, de modo que as expectativas em relação à educação profissional centram-se, de modo geral, na priorização e na busca de adequação aos moldes do mercado de trabalho. A perspectiva de uma proposta de educação mais ampliada, no sentido da educação tecnológica, é substituída pela obrigação obsessiva da busca do aperfeiçoamento profissional, preocupação central de trabalhadores, empresários e demais sujeitos.

## ABSTRACT

This study deals with the process of an implantation of a public school for professional graduation, CEFET-MG branch in Araxá, UNED ARAXÁ, considering the sociocultural and politician movement around this process, the expectation related to the implantation and the professional education's project for the city council, in that epoch. They tried to identify and analyze the way that this process happened, its determinants and its social power that structure the dynamic, considering the employees' expectative, ex students, contractors, managers of public politician and the community, in general, as the person's point of view about professional education and the work. The study was developed by the inquiry of academicals production upon education and work, individually upon professional education, and based in documents and others registers, beyond the interviews with people involved and/or related to the UNED ARAXÁ's implantation. The investigation had as theoretic-methodologist relates the historical materialism dialectical and showed the constitution of two distinct movements relate to the UNED ARAXÁ's implantation: first, by employees and usual people that disengage the expectant authority, and second, by contractors and public politician managers, which power and interest mobilize the forces capable of determinant and justify the CEFET-MG branch's settlement in the area. The subjacent perspective of the project of the branch's creation point out for surpass of the logical economy about the educational conception by ample angle. The analysis of the testimony's people, who were interviewed before, indicate that the capitalism productive reconstruct is taking as reference as they can for all the process, in way that expectative related to the professional education concentrate themselves generally, in the priority and in the searching for the adequacy by the molds from the work market. The education perspective motion is ampler, in the technology education's way, is substituted by the obligation of the search for the professional preparation, central preoccupation with the employees, contractors and another people.

## INTRODUÇÃO

Como deveria ser uma sociedade para que na velhice o homem permaneça homem? A resposta é radical [...] seria preciso que ele tivesse sido tratado como um homem.  
Ecléa Bosi (2004, p. 20)

Este estudo, partindo do contexto sociocultural mais amplo, privilegia o processo de constituição da escola de educação tecnológica, no que diz respeito à inserção em determinado espaço social. Como *locus* privilegiado para a realização da pesquisa foi escolhida uma Unidade do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG/UNED ARAXÁ) de Araxá, escola onde venho exercendo o magistério. A escolha, portanto, leva em conta, não só o fato de que é a instituição em que se tem concretizado minha prática pedagógica, mas também o fato de que, exatamente lá emergem os problemas que interessa investigar neste estudo. Alguns deles passam pela dubiedade em relação à vocação da escola, pela falta de investimento por parte dos administradores públicos, pelas mudanças no formato dos cursos (advindo das sucessivas reformas educacionais), até mesmo pela carência de um projeto político-pedagógico que situe, de maneira distinta, a formação ministrada pela instituição, que é responsável pela educação de trabalhadores no contexto da sociedade brasileira.

Inicialmente, importa evidenciar e situar o lugar e o contexto nos quais se deram as ações da pesquisa realizada. Nessa direção, as considerações indicam a trajetória percorrida no processo de investigação, os princípios e pressupostos assumidos nessa caminhada, as estratégias utilizadas no processo e desvelam algumas das temáticas a serem abordadas.

## 1. O lugar de onde se parte

O CEFET-MG é uma Instituição Federal de Ensino (IFE) que integra a Rede Federal de Educação Tecnológica (RFET)<sup>1</sup> e sua Unidade de Ensino

---

<sup>1</sup> Pode-se dizer que a RFET tem origem no “Decreto n.º 47.038/59, que criou a Rede Federal de Ensino Técnico e conferiu às instituições a ela vinculadas o estatuto de autarquia” (OLIVEIRA, 2003, p. 34). Desde 1978, o CEFET-MG é umas das instituições de ensino da RFET caracterizada como Instituição Federal de Ensino Superior, cuja oferta verticalizada de ensino vai do nível médio até ao superior, incluindo os cursos em nível de pós-graduação (SANTOS e OLIVEIRA, 2005) e cuja base é a Lei 6.545/78 e as respectivas alterações feitas pelas Leis 8.711/93 e 8.948/94 (BRASIL, 2005). Atualmente, o CEFET-MG é composto por oito *campi*. No *Campus I*, em Belo Horizonte, é ministrada a maior parte dos cursos de educação profissional técnica de nível médio oferecidos pela instituição e é onde está localizada a administração central da instituição. Ainda na capital mineira, localizam-se outros dois *campi*: o *Campus II*, onde são ministrados os Cursos de Graduação em Engenharia Elétrica Industrial e Engenharia Mecânica Industrial, de Tecnólogo, de Especialização e de Mestrado em Educação Tecnológica e Mestrado em Modelagem Matemática e Computacional; e o *Campus VI*, uma Unidade de apoio administrativo. Além do *Campus IV* – UNED ARAXÁ, objeto de pesquisa deste estudo, que oferece os cursos de educação profissional técnica de nível médio de Edificações,

Descentralizada de Araxá (UNED ARAXÁ) foi criada pela Portaria Ministerial n.º 215, em 4 de fevereiro de 1992. Pode-se considerar que o processo de criação dessa Unidade é, em parte, consequência do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), que entrou em vigor no ano de 1986, numa iniciativa do Governo Federal, subsidiada pelo Banco Mundial, cujo objetivo era criar duzentas novas escolas industriais e agropecuárias. Na verdade, foram criadas 69 escolas federais, técnicas e agrotécnicas, incluídos outros cinco CEFETs (OLIVEIRA, 2003, p. 40)<sup>2</sup>.

A Unidade do CEFET-MG de que trata este estudo está situada em Araxá, a 340 km da capital mineira, Belo Horizonte, onde se localiza o Campus I, sede administrativa da instituição. O acesso a Belo Horizonte é possível pela rodovia BR 262 ou por via aérea, com vôos diários. Dada a distância relativamente grande da capital e a proximidade de Uberaba e Uberlândia, cidades-pólo do Triângulo Mineiro, os moradores de Araxá tendem a criar mais vínculos com estas do que com aquela<sup>3</sup>.

Araxá comporta atividades econômicas diversificadas, com destaque para a agricultura e a pecuária, cujo nível tecnológico é, sensivelmente, superior ao das demais regiões do Estado, e para as atividades industriais de extração mineral, que se constituem nas principais fontes de emprego e renda do Município (GUIMARÃES JÚNIOR, 2001). As atividades do turismo também incrementam o setor econômico da cidade, ancoradas, principalmente, na estância de águas hidrominerais, na

---

Eletrônica, Mecânica e Mineração e, a partir de março de 2006, o curso de Engenharia de Automação e Controle Industrial, outros *campi* do CEFET-MG estão localizados na Zona da Mata e no Centro-Oeste de Minas Gerais, respectivamente: o *Campus* III – UNED LEOPOLDINA, onde são oferecidos os cursos de educação profissional técnica de nível médio em Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática Industrial e Mecânica e, a partir de 2005, o Curso de Engenharia de Controle e Automação; e o *Campus* V – UNED DIVINÓPOLIS, que oferece os cursos de educação profissional técnica de nível médio em Eletromecânica, Vestuário, Planejamento e Gestão em Tecnologia da Informação. Em 2006, foram criados dois novos *campi*: o *campus* VII – UNED Varginha, localizada no sul de Minas e o *campus* VIII – UNED Timóteo, localizada no Vale do Aço mineiro.

<sup>2</sup> Até então, existiam apenas três Centros Federais de Educação Tecnológica, criados pela Lei 6.545/78, que transformou as Escolas Técnicas de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca (do Rio de Janeiro) em CEFETs.

<sup>3</sup> Conforme dados da Prefeitura Municipal de Araxá, em 2004, a população da cidade era de 83.659 habitantes e a população economicamente ativa distribuíam-se da seguinte forma: 37,88% no setor de mineração; 11,29% no setor de agropecuária; 9,32% no comércio; 4,32% nos setores de transporte, armazenamento e comunicação e 37,31% em outros serviços. O setor industrial sustenta-se nas atividades de mineração, que se constituem, atualmente, na principal atividade econômica da cidade, empregando a maioria da população economicamente ativa (MORAES, 2004).

confeção e comercialização de artesanato têxtil e na fabricação e comercialização de doces<sup>4</sup>.

As atividades de extração mineral são representadas, especialmente, pelas três grandes empresas da região: a Fertilizantes Fosfatados S A (FOSFÉRTIL), que faz extração e tratamento de minério de fosfato e opera um mineroduto<sup>5</sup>; a Companhia Brasileira de Mineração e Metalurgia (CBMM), que executa lavra, tratamento e metalurgia de nióbio<sup>6</sup> e a BÜNGE, que, além de lavar, realiza tratamento do fosfato extraído e transformação química no fertilizante denominado *super-simples*, que abastece parte da agricultura brasileira (MORAES, 2004).

A Unidade do CEFET-MG de Araxá situa-se no Bairro São Geraldo, localizado em um dos extremos da cidade, de modo que alguns alunos atravessam a cidade para chegar à escola. O referido bairro é habitado por uma maioria de população carente, sendo poucos os alunos moradores do entorno da escola. O corpo discente é composto de adolescentes que realizam os cursos no turno da manhã e/ou da tarde e de adultos trabalhadores que os freqüentam no turno noturno<sup>7</sup>. A maioria dos alunos é natural de Araxá e de cidades vizinhas, mas a escola recebe também alunos oriundos de cidades localizadas em regiões mais distantes, como é o caso de João Monlevade, situada no Vale do Aço, e de Turmalina, localizada no Vale do Jequitinhonha, no Norte de Minas<sup>8</sup>.

---

<sup>4</sup> O artesanato típico da região é o bordado, confeccionado a mão e/ou com a utilização de teares, alguns ainda manuais.

<sup>5</sup> A FOSFÉRTIL localiza-se no Município de Tapira, cujo núcleo urbano se situa a 50 km de Araxá.

<sup>6</sup> A descoberta de nióbio e fosfato, na década de 1950, despertou o interesse de empresas mineradoras pela região de Araxá, onde está localizada a maior mina de nióbio conhecida, cuja extração e metalurgia são realizadas, com exclusividade, pela empresa mineradora CBMM (MORAES, 2004).

<sup>7</sup> Essa distribuição dos alunos por horário/faixa etária não é regra geral. Eventualmente há adolescentes que cursam à noite e vice-versa e não é uma organização feita pela escola, mas ocorre aleatoriamente.

<sup>8</sup> Uma parte dos alunos trabalhadores atendidos pela Unidade mora e trabalha em cidades vizinhas, freqüenta os cursos no turno noturno e se desloca, diariamente, num percurso de duas horas, em média, ida e volta. Outra parte é constituída de moradores da cidade e trabalhadores das empresas locais. Em relação aos alunos das cidades de João Monlevade e Turmalina, por alguma razão, ainda não investigada efetivamente, a Unidade atende alunos dessas cidades, cuja localização favoreceria a busca por uma escola profissionalizante mais próxima de suas cidades e não pela UNED ARAXÁ, tão distante (900 km em média). Esses alunos são adolescentes que, juntamente com seus colegas moradores de cidades vizinhas, se mudam para a cidade durante o período em que estudam, cursos, a maioria no turno diurno.



A UNED ARAXÁ, como parte integrante do CEFET-MG, é regida pelo mesmo Estatuto, está sob as mesmas normas disciplinares e acadêmicas e tem o mesmo processo seletivo de alunos e professores<sup>9</sup>, sendo assim, as provas de Vestibular são exatamente as mesmas para todos os *campi* e se realizam ao mesmo tempo em todos eles. A Unidade tem relativa autonomia pedagógico-administrativa. Cada Unidade tem seu calendário letivo, a sua diretoria, cuja escolha constitui, oficialmente, prerrogativa do Diretor Geral do CEFET-MG. No entanto as diretorias cuja orientação é democrática estabelecem formas de administração participativa com as comunidades das Unidades, o que garante a possibilidade de eleger diretorias locais, a exemplo do que é feito para a escolha do Diretor Geral da instituição. Da mesma forma, a questão orçamentária da Unidade é tratada com uma certa autonomia, de forma que a fatia do orçamento destinada a ela é administrada de maneira independente.

A estruturação administrativa da UNED ARAXÁ consta de: Colegiado da UNED, Diretoria da UNED, Departamento de Ensino e Departamento de Administração. O Colegiado é o órgão deliberativo do ensino da UNED, sendo que as decisões apreciadas no seu âmbito devem seguir para apreciação nos órgãos colegiados superiores do CEFET-MG (Conselho de Ensino, Conselho de Professores, Conselho Departamental, Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação e Conselho Diretor).

O Departamento de Administração, cujo objetivo principal é dar suporte administrativo-financeiro e manter a infra-estrutura da Unidade, conta com os setores de Pessoal, de Projetos e de Manutenção. O Departamento de Ensino, por sua vez inclui: (a) as Coordenações de Curso de Educação Profissional de Nível Técnico, Edificações, Eletrônica, Mecânica, Mineração e, a partir de março de 2006, Engenharia de Automação e Controle Industrial) e de Área (de Formação Geral, que reúne os professores das disciplinas do núcleo comum a todos os cursos de nível médio ofertados pela Unidade); (b) a Biblioteca da Unidade, que tem a coordenação de uma bibliotecária; (c) o Núcleo de Apoio ao Educando (NAE), coordenado por um profissional da Área de Pedagogia, responsável pelo trabalho de acompanhamento pedagógico do aluno em relação à frequência às aulas, à disciplina, ao rendimento acadêmico, entre outras funções, como o acompanhamento das avaliações elaboradas pelos professores para as respectivas disciplinas; (d) o Serviço de

---

<sup>9</sup> Todos os alunos e professores ingressam na instituição por meio de concursos públicos: vestibular e concurso de provas e títulos, respectivamente.

Assistência ao Educando (SAE), que é coordenado por um profissional da Área de Assistência Social e é o setor responsável pelo acompanhamento do aluno, no que diz respeito às questões sociais vividas na escola e/ou na família e à avaliação, coordenação e acompanhamento na concessão de benefícios e na administração de programas sociais, que incluem assistência à moradia para aluno de outras cidades e aos empréstimos de livros e outros materiais; Serviço Médico-Odontológico (SMOD), com um cirurgião dentista e uma assistente de enfermagem, que atendem a aluno, funcionário e professor; (f) o Serviço de Registro Escolar (SRE), responsável pelo registro da vida acadêmica na Unidade.

O corpo docente da Unidade é constituído por professores oriundos, em sua maioria, de outras cidades e trabalha na busca de uma forma de se posicionar diante da realidade que se apresenta internamente, no que diz respeito às articulações e posicionamentos gerais e às mudanças efetivadas na educação profissional e na condução política da escola, tanto no contexto local, quanto no âmbito do CEFET-MG em geral.<sup>10</sup> Nesse sentido, caminha na direção de superar o âmbito da crítica e do levantamento de problemas, bem como o da “visão tradicional de preparar para o trabalho ou para o sucesso no vestibular” (PARO, 2001, p. 41), essa última uma alternativa que é assumida por uma parte dos docentes.

## **2. Apontamentos de contexto**

A formação profissional de nível técnico e os Centros Federais de Educação Tecnológica, os CEFETS, têm suas raízes nas Escolas de Aprendizes e Artífices, em cujo Decreto de criação se pode ler que eram, explicitamente, dedicadas às classes proletárias, como “meios de vencer as dificuldades sempre crescentes e a luta pela existência” (LIMA FILHO, 1999a, p. 127). Mas a sua função não era explicitada com clareza, já que não se constituíam em escolas propriamente, nem em oficinas artesanais<sup>11</sup>. Dessa forma, as primeiras iniciativas, em termos de políticas públicas

---

<sup>10</sup> Com formações diversificadas, o corpo docente da Unidade é formado por 42 professores efetivos, sendo 21 especialistas, 10 mestres, 5 doutores, 3 mestrados, 2 doutorandos e 1 graduado. Alguns deles têm formação na área de educação e muitos na de engenharia, com alguma experiência em magistério, mas alguns com experiência apenas na indústria, sem vivência específica no ensino, o que cria algumas dificuldades a serem superadas no que diz respeito ao universo específico do processo educacional em face das articulações com o mundo do trabalho e com o sistema produtivo.

<sup>11</sup> “Foram criadas, em 19 estados, as Escolas de Aprendizes e Artífices por intermédio da iniciativa de Nilo Peçanha, em 1909, pelo Decreto n.º 7.566 de 1909. A localização dessas escolas nas capitais e

para a educação profissional, se concretizam na perspectiva da formação do caráter pelo trabalho. Por outro lado, essas políticas públicas previam trajetória escolar distinta para as elites. Ensino primário, como seqüência o ensino secundário propedêutico coroado pelo ensino superior, ocorrendo somente nessa etapa de estudos, etapa em que ocorriam as especificações profissionais.

As reformas educacionais promovidas, no Brasil, na primeira metade do século XX, primeiro por Francisco Campos e depois por Gustavo Capanema<sup>12</sup>, trouxeram modificações que atingiram o ensino profissional. Tais mudanças, estabelecidas por lei, se davam, quase sempre, de maneira discriminatória, no sentido de destinar esse tipo de ensino apenas ao trabalhador e, dessa forma, decidir antecipadamente o seu destino profissional, ao mesmo tempo em que pregavam que o trabalhador não necessitava de conteúdos de formação geral e de formação intelectual para o futuro exercício das suas atividades laborais, de modo que os cursos a ele destinados poderiam se restringir apenas às atividades práticas<sup>13</sup>. Somente depois de algum tempo é que essa modalidade de ensino começou a conquistar certa projeção, traduzida, por exemplo, “na elaboração de

---

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 de políticos regionais [...] Assim, além do propósito político-ideológico explicitado nessas escolas para *órfãos e desvalidos da sorte*, o trabalho era visualizado como elemento regenerador da personalidade de crianças e adolescentes [...] Eram escolas tanto precárias infra-estruturalmente, quanto indefinidas, no que se refere à sua função, pois não se constituíam verdadeiramente nem em escolas, nem tão pouco em oficinas” (OLIVEIRA, 2003, p. 30-31).

<sup>12</sup> Nesse mesmo período (1942) foi criado também “um sistema paralelo inicialmente representado pela criação do Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)” (OLIVEIRA, 2003, p. 32), que comporiam o *Sistema S*, juntamente com outros ‘Serviços’, conforme este texto mostrará no Capítulo I. A respeito da Reforma Capanema (Reforma de ensino de 1942), ver Machado 1989.

<sup>13</sup> “Entrando na já referida década de 1930, na qual se inicia a denominada Era Vargas (1930 a 1945), marco da arrancada centralizadora do Governo Provisório [...] efetiva-se a Reforma Francisco Campos, por meio de uma série de decretos que contemplavam a organização do ensino superior, médio, secundário e profissional. Não cabe, no âmbito deste trabalho, analisar a referida reforma, mas apenas ressaltar o que ela promoveu, pelo Decreto 20.158/31, na área do ensino comercial, que se transformou em um ramo especial do ensino médio, mas sem qualquer interlocução com o ensino secundário e com o ensino superior [...] Uma década depois, mais precisamente em 1942, e objetivando dar prosseguimento ao trabalho de renovação e elevação do ensino secundário, iniciado por Francisco Campos, elabora-se a Reforma Capanema [...] em síntese, legitima as propostas dualistas que visam formar intelectuais por um lado (ensino secundário) e trabalhadores por outro (cursos técnico-profissionais), acirrando, assim, o caráter discriminatório atribuído ao ensino profissional, que continuou não tendo acesso amplo ao ensino superior” (OLIVEIRA, 2003, p. 31-33).

legislações, tais como: a Lei 3.552/59, que instituiu uma nova estruturação para a educação profissional” (OLIVEIRA, 2003, p. 34).

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, (Lei 4.024), embora essa não promovesse mudanças profundas na organização do ensino profissional, conforme Machado (1989) trouxe contribuição para a consolidação de mudanças sugeridas em leis anteriores, como a Lei 1.076/1950 que já trazia as iniciativas do MEC no sentido de tornarem equivalentes os cursos profissionais e secundário, o que teve continuidade na Lei 1.821/1953, que permitia aos egressos dos cursos técnicos o acesso a qualquer curso superior, mas que mantinha ressalvas que limitavam essa equivalência<sup>14</sup>. Assim, com a LDB de 1961 ocorreu uma alteração importante em relação ao ensino profissional e seu papel no sistema regular de ensino, quando se estabeleceu a completa equivalência dos cursos técnicos ao secundário para efeito da continuidade de estudos em nível superior (OLIVEIRA, 2003, p. 34), o que, de certa maneira, atenuava a histórica discriminação e até rejeição pelos cursos profissionalizantes, por parte de muitas pessoas.

A expansão da oferta e a consolidação da formação profissional de nível médio destacaram a educação ministrada, especialmente a das escolas de formação profissional da rede pública federal, como educação de qualidade. Assim, essas escolas passaram a integrar a Rede Federal de Educação Tecnológica (RFET), que é constituída, atualmente, por 149 escolas, entre as quais estão os CEFETS (SANTOS e OLIVEIRA, 2005).

Concomitante à busca da melhoria na formação do aluno por parte dos CEFETS, ocorre – desde suas origens até a atualidade – a evolução curricular, que, com o passar do tempo, deixa de ser tipicamente tecnicista-profissionalizante para chegar a um currículo direcionado à formação científico-tecnológica e ético-política (LIMA FILHO, 1999a, p. 127). Os debates, as lutas e as conquistas resultantes desse percurso histórico contribuíram para que as Escolas Técnicas, as Agrotécnicas e os CEFETS passassem a ter o reconhecimento da sociedade como

---

<sup>14</sup> Os egressos dos cursos profissionais só poderiam “submeter-se aos exames vestibulares desde que aprovados em exames de complementação, ou seja, em exame das matérias dos cursos secundários que não figurem em seus cursos de origem. Além disso, a grande diferença de conteúdo entre os diversos ramos de ensino contribuía para que esta equivalência fosse uma equivalência apenas formal e não real” (MACHADO, 1989, p. 45).

fruto da qualidade da educação por eles ministrada, em termos de preparação para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, da oferta de sólida formação propedêutica, que possibilita ao aluno a continuidade dos estudos.

No CEFET-MG, o processo de desenvolvimento se deu de maneira análoga e, apesar de todas as intervenções<sup>15</sup>, em sentido contrário, do Governo Federal, que busca satisfazer os organismos financeiros internacionais, a qualidade reconhecida, associada principalmente à enorme carência de escolas públicas que ministram educação profissional de qualidade, faz com que o ingresso do aluno na instituição se dê de maneira concorrida, seja por parte do aluno que almeja os cursos técnicos, como uma maneira de ingressar no mercado de trabalho, seja por parte do aluno que almeja definir a profissão somente na Universidade (normalmente o filho da classe média), mas que busca os CEFETS pela referida qualidade também do ensino propedêutico. Isso acontece mesmo quando não há interesse pelos cursos técnicos, oferecidos de forma integrada pelo CEFET-MG, de modo que, para usufruir o ensino propedêutico, o aluno tem de também o curso técnico<sup>16</sup>.

Pela sua atuação, o CEFET-MG foi se consolidando em uma instituição de reconhecida excelência [...] O papel que a instituição exerce vai além da formação profissional e assume a necessidade de dialogar de forma crítica e construtiva com a sociedade, no sentido: da assimilação crítica e construção da cultura, de conhecimentos e de novas tecnologias; e da relação entre escola e o setor produtivo e de serviços. Nesse contexto, a pesquisa e a extensão desenvolvem-se por projetos que resultam no fortalecimento e aprimoramento do programa geral de educação tecnológica da instituição (SANTOS e OLIVEIRA, 2005, p. 3).

Como parte do fortalecimento e do aprimoramento da educação tecnológica no CEFET-MG, pode-se considerar que a implantação da UNED ARAXÁ faz parte de uma expansão da oferta de educação profissional gratuita e de qualidade, traduzida

---

<sup>15</sup> Importa lembrar que, em 1996, o Governo Federal realizou, de maneira impositiva, mais uma reforma do Ensino Técnico das Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas e CEFETS, decretada pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Tal reforma teve como destaque a desvinculação, novamente, entre ensino técnico e ensino médio e a criação de diversificadas modalidades de cursos. Conforme constata o estudo de Oliveira, (2003), entre as conseqüências para o CEFET-MG está a de que tal reforma acarreta a queda da qualidade do ensino e distancia a educação dos CEFETS da educação tecnológica, de modo a tentar reduzi-la a uma preparação para execução de tarefas simplificadas, ainda que informatizadas, e a negar o direito do cidadão a uma formação que traga a educação geral e a formação profissional integradas.

<sup>16</sup> A partir de 2005, em função do Decreto-Lei n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que modificou mais uma vez a estrutura da educação profissional, os cursos técnicos voltam a ser ofertados na forma integrada, ou seja, as disciplinas do ensino médio, que caracterizam a formação geral, voltam a integrar o currículo dos cursos de ensino técnico com o objetivo de superar a fragmentação e a dualidade, anteriormente estabelecidas.

na ampliação para cidades do interior. No caso de Araxá, importa considerar que o aspecto da expansão constitui apenas um facilitador do processo de implantação.

A criação da UNED ARAXÁ é resultado de um processo que se busca compreender neste estudo, levando em conta o movimento sociopolítico resultante e as expectativas geradas por ele, num cenário que, concomitantemente, incorporava as exigências impostas pelas novas formas de acumulação do capital, na década de 1990. Nesse movimento, embora a comunidade local não soubesse exatamente o que eram os CEFETS, a educação profissional e o ensino técnico, como se percebeu ao longo da pesquisa, a expectativa criada nos diferentes segmentos sociais envolvidos, direta ou indiretamente, fornece uma rica fonte de dados a respeito da dinâmica do processo de criação de uma escola, na verdade um processo de transformação.

A efetivação da UNED ARAXÁ, em março de 1992, teve início com a assunção do controle administrativo e didático-pedagógico, pelo CEFET-MG, de uma escola de educação profissional, a Escola de II Grau de Minas de Araxá (EMINAS)<sup>17</sup>. De forma atípica, o CEFET-MG assumiu o controle da escola, com o prédio administrativo, doze salas de aula, três laboratórios, um terreno de 43.000 m<sup>2</sup> e os cursos técnicos de Eletrônica, Mecânica e Mineração<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> O processo de implantação da Unidade do CEFET-MG em Araxá se deu a partir da encampação da EMINAS, uma escola de educação profissional que funcionava desde 1977 e estava vinculada à Fundação Cultural de Araxá, entidade mantenedora, que, por sua vez, é vinculada à Prefeitura Municipal de Araxá.

<sup>18</sup> Os cursos oferecidos, originalmente, pela EMINAS, foram mantidos, mas tiveram seus currículos adequados aos dos cursos do CEFET-MG e, a partir de 1992, os alunos passaram a ingressar na instituição por vestibulares e não pagavam mensalidades à Fundação Cultural de Araxá, como ocorria, anteriormente. Os Cursos Técnicos de Eletrônica e de Mecânica foram reestruturados, a partir de análises e sugestões feitas por professores que atuavam nos respectivos cursos do CEFET-MG, no Campus I. O Curso de Mineração, que era inédito no CEFET-MG, de maneira distinta, teve sua reformulação na mesma época e na própria UNED ARAXÁ, por meio de um estudo constituído de diversas etapas, de acordo com Seer (1992), com destaque para: a visita às dependências do Curso de Mineração da então Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP), hoje CEFET OURO PRETO; a análise da matriz curricular daquele curso, juntamente com a do curso oferecido na EMINAS; a pesquisa, junto às empresas mineradoras atuantes no Brasil, especialmente àquelas situadas nas regiões do Alto Paranaíba e do Triângulo Mineiro; o Seminário "Proposta de Grade Curricular para o Curso Técnico de Mineração da UNED ARAXÁ"; e a consulta a técnicos da área de mineração sobre a formulação de conteúdos programáticos das disciplinas profissionalizantes. Tal estudo pretendia a consolidação de um perfil para o Técnico em Mineração, que estivesse em estreita harmonia com as necessidades das empresas mineradoras atuantes no Brasil. As disciplinas do núcleo básico de formação geral eram comuns aos três cursos ministrados na UNED ARAXÁ, conforme ajustes aos moldes do CEFET-MG.

Sob a responsabilidade do CEFET-MG, a EMINAS passou a ser denominada de UNED ARAXÁ e funcionou, durante dois anos, com os próprios encargos financeiros, inclusive os referentes ao pagamento de salários dos professores, custeados pela Prefeitura Municipal de Araxá, mediante acordo firmado por meio de Convênio<sup>19</sup>. O Governo Federal só assumiu, definitivamente, a manutenção da UNED ARAXÁ a partir de 1994, quando foram realizados também os concursos públicos para provimento dos quadros de magistério e pessoal técnico-administrativo da Unidade.

### **3. A construção ou a *ciência da travessia***

O objeto deste estudo é o processo de implantação de uma Unidade do CEFET-MG em Araxá: o movimento sociocultural e político, as expectativas em relação à implantação de uma escola pública de educação profissional e o projeto de educação apresentado para o Município. Esse processo, como parte integrante da realidade ampla, complexa, seja no plano econômico, seja no plano da organização social, integrava também universos mais restritos, como os dos sujeitos sociais que vivenciaram e/ou acompanharam os acontecimentos que culminaram na implantação da UNED.

Buscou-se, pois, nesta pesquisa, perceber nexos que podem ajudar a compreender a realidade específica da qual o objeto de estudo está impregnado. Nesse contexto, como parte integrante dele, os indivíduos, na construção de suas condições de existência, reforçam os movimentos estabelecidos na sociedade e, embora estes, muitas vezes, se dêem à revelia, não deixam de envolvê-los. Isso se dá de maneira mecânica, mas, por vezes, os indivíduos se apropriam, mediatizam, selecionam e traduzem, à sua maneira, o conteúdo social implícito no ordenamento social e político, cujos elementos constitutivos ajudam a entender a realidade estudada.

#### **3.1. As questões, os objetivos e a natureza do estudo**

Com base nesse *olhar*, as questões centrais que conduzem o trabalho de busca são as seguintes: Como se deu o processo de implantação da Unidade do

---

<sup>19</sup> Tal convênio, firmado entre o CEFET-MG e a Prefeitura Municipal de Araxá, foi homologado no Conselho Diretor do CEFET-MG, por uma Resolução, a CD 005/92, em 10 de fevereiro de 1992. Para a primeira gestão da UNED ARAXÁ, vieram do Campus I do CEFET-MG o diretor da Unidade, alguns professores, técnico-administrativos e pedagogos, que compuseram o quadro inicial de servidores da Unidade.

CEFET-MG de Araxá? Que forças sociais concretas se estruturaram para essa implantação? Quais os determinantes do movimento sociocultural e político resultante da mobilização dessas forças? Que expectativas havia por parte das pessoas, em relação à escola? O que era/é a educação profissional segundo os entrevistados que presenciaram esse processo? Havia um processo de educação relacionado ao processo de implantação em curso? Em quais pressupostos (ou referenciais) se apoiava/apóia o *projeto* de educação profissional para o Município?

Consideradas tais questões, este estudo tem por objetivos: elucidar as implicações e a forma como se deu o processo de implantação da Unidade do CEFET-MG de Araxá; identificar e analisar o movimento político estabelecido no contexto econômico, social e cultural da cidade, os determinantes e forças sociais que se estruturaram na dinâmica do processo; evidenciar as expectativas de trabalhadores, ex-alunos, empresários, gestores de políticas públicas, professores e comunidade em geral nesse processo, considerando o projeto de educação estabelecido para o Município e a visão desses sujeitos em relação à educação profissional.

É preciso destacar o seguinte:

a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer (MARX, 1983a, p. 25),

Sendo assim, as questões e os objetivos propostos caracterizam este estudo como parte de uma pesquisa qualitativa realizada em dois âmbitos que se articulam: apreender e analisar criticamente, a partir dos depoimentos dos sujeitos envolvidos no processo de implantação da UNED ARAXÁ, a realidade investigada; situar o contexto no qual se deu a implantação, no sentido de evidenciar o cenário sociocultural e político no qual se desenvolveu o processo. Para isso, lançou-se mão de entrevistas semi-estruturadas<sup>20</sup> e de pesquisa bibliográfica da produção acadêmica relacionada às temáticas tratadas, com o intuito de definir um referencial teórico a partir do qual se pudesse indicar não só os referenciais de contexto da realidade estudada, mas também os possíveis determinantes do modo como se deu a implantação da UNED ARAXÁ.

---

<sup>20</sup> Cf. Anexo I – Roteiros de Entrevistas Semi-estruturadas.



No que diz respeito à utilização de entrevistas e à escolha dos sujeitos, foi usado um método de amostragem estratégico, considerando o seguinte: “a escolha do informante estaria diretamente ligada ao problema que se quer investigar, o que significa que não haveria nenhum critério de escolha de informantes que pudesse ser considerado o melhor para todos as situações” (PEREIRA, 1991, p. 117). Sendo assim, foram adotados alguns critérios para a definição dos sujeitos a serem entrevistados, levando em consideração, em primeiro lugar, o fato de terem participado, de alguma forma, do movimento de implantação, ainda que não ocupassem posições decisórias. O grupo de entrevistados constituiu-se de vinte pessoas, distribuídas em seis subgrupos, para efeito de orientação dos roteiros e da análise dos depoimentos: ex-alunos da UNED ARAXÁ, professores, empresários, gestores de políticas públicas, trabalhadores e comunidade em geral.

Para os ex-alunos, os critérios levaram em conta o fato de terem concluído um dos três cursos técnicos, tendo ingressado necessariamente na primeira, segunda ou terceira turma, como forma de garantir terem presenciado o movimento da implantação. Para os professores, um outro critério levou em conta o fato de terem trabalhado na UNED ARAXÁ desde a implantação e, preferencialmente, tendo participado do processo de transição. Em relação aos empresários, gestores de políticas públicas, trabalhadores e à comunidade, foi considerado o fato de terem atuado, nas respectivas áreas, no período da implantação, tendo presenciado e até participando do movimento de implantação.

### **3.2. Princípios e pressupostos**

A busca da compreensão do objeto de estudo, teve como referência o materialismo histórico dialético e esteve portanto sob a perspectiva de ir à raiz das determinações e leis mais fundamentais do fenômeno, considerando que as temáticas relacionadas à educação profissional se inserem num todo estruturado, o universo social, com suas contradições, movimentos, conflitos e tramas, de modo que se faz imprescindível a compreensão da realidade como suporte para serem racionalmente interpretados (KUENZER, 1997b).

Dessa forma, a investigação assemelha-se à observação atenta de uma onda, pressupondo-se o seguinte:

não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo. Tais aspectos variam continuamente, decorrendo daí que cada onda é diferente de outra

onda; mas da mesma maneira é verdade que cada onda é igual a outra onda, mesmo quando não imediatamente contígua ou sucessiva (CALVINO, 1994, p. 01).

Consideradas tais premissas e a base em Kosik (2002), importa lembrar que, embora a realidade seja a unidade da essência e da aparência, a essência não se manifesta imediatamente. Sendo mediata ao fenômeno, mostra-se diferente do que é, de modo que “conhecer um objeto é revelar sua estrutura social” (CIAVATTA, 2002, p.125). Ao se propor essa tarefa, é fundamental ter no horizonte os objetivos de tal empreitada, os motivos e, principalmente, a estrutura social de que se parte na direção da contextualização mais ampla.

O sentido de educação profissional assumido nesta pesquisa tem como base os processos formativos escolares de educação profissional que ultrapassam o sentido da racionalidade técnica estritamente ligada ao fazer e ao disciplinamento, típica da pedagogia do trabalho taylorista/fordista. Adota como referência a educação tecnológica, cujos fundamentos estão na omnilateralidade preceituada por Marx, que destaca:

os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX e ENGELS 1999, p. 36-37).

O conhecimento não é mera contemplação distanciada da prática e a realização do trabalho humano é sempre teórico-prática, de modo a promover a ação e a reflexão, ao mesmo tempo. Assim, “toda vida é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na praxis humana e na compreensão dessa praxis” (MARX e ENGELS, 1999, p. 14)<sup>21</sup>. Assim, Vasquez (1997) afirma:

a relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente (VASQUEZ, 1997, p. 117).

Sob essa perspectiva, a educação tecnológica implica a integração entre educação geral e formação profissional e, portanto, a articulação entre conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como a interlocução entre a formação para a cidadania, conhecimentos e a preparação profissional, no sentido de promover aproximação entre a escola e o mundo do trabalho, de modo que não se

<sup>21</sup> MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

reconheça como distintas a formação de trabalhadores intelectuais e a de trabalhadores braçais. Traz também o compromisso com “o domínio dos conhecimentos científicos que regem os modos de fazer próprios das diferentes atividades produtivas” (SANTOS E OLIVEIRA, 2005, p. 6).

Em relação à análise dos dados colhidos, principalmente nas entrevistas, foram adotados pressupostos que são importantes para todo pesquisador, como mergulhar infinitas vezes nos documentos, na literatura e nas falas dos sujeitos, de modo a fazer análises e sínteses constantes e abandonar conclusões apressadas ou equivocadas. Isso inclui não tecer generalizações baseadas em conceitos arbitrários ou informações previamente conhecidas a respeito de posicionamentos políticos (públicos) dos sujeitos informantes e da pesquisadora, a fim de não desfigurar o quadro composto, sem a pretensão, no entanto, de adotar uma perspectiva de neutralidade. Nesse sentido, é importante dar atenção a esta afirmativa:

o texto é o ponto de partida para a interpretação. A interpretação parte do texto para retornar a ele, isto é, explicá-lo. Se esse retorno não se realiza, ocorre o conhecido equívoco, pelo qual uma tarefa se confunde inconscientemente com outra, e em vez de uma interpretação do texto temos uma investigação do texto entendido como testemunho do tempo e das condições (KOSIK, 2002, p. 157).

Portanto a lógica da busca ordena, de forma coerente, a leitura que tem por base a realidade observada neste estudo:

é sem dúvida necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas formas e evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori* (MARX, 1983b, p. 20).

Desse modo, procurou-se apreender a concretude humana, considerando seu caráter histórico-social e o fato de que as ações humanas se transformam continuamente na constituição da realidade. Pode-se considerar, em relação a isso, a adoção de alguns pressupostos sobre a ação humana:

é uma construção que serve de mediação entre os homens e a natureza, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o sujeito e o objeto, na qual o homem, como sujeito, veicula a teoria e a prática, o pensar e o agir, num processo cognitivo transformador da natureza (GAMBOA, 1991, p. 101).

Sendo assim, a *concreticidade* é um desses pressupostos e “se constrói na síntese objeto-sujeito que acontece no ato de conhecer”, o que implica uma construção cujo ponto de chegada é resultado de um processo de origem empírico-objetiva que passa pela subjetividade da abstração e permite formar uma outra síntese, validada quando o que se concretiza no pensamento como conhecimento

produzido é confrontado com seu ponto de partida, na prática (GAMBOA, 1991, p. 103).

Entretanto é preciso lembrar que não se pode “transformar a agudez da concepção dialética materialista histórica, na análise da realidade, em dogma e visão mecanicista”, (FRIGOTTO, 1999a, p. 65) mas é crucial que a análise apreenda as mediações. Assim, busca-se a apreensão das diferenças na forma de manifestação do capitalismo, na atualidade, em relação a outras formas por ele adotadas ao longo de seu desenvolvimento histórico, das variações na forma que o trabalho humano adquiriu ao longo do tempo e dos respectivos princípios educativos adotados. Grande parte das ações concretizadas na realidade investigada articula-se a partir dessas diferenças, variações, manifestações e formas.

### **3.3. Procedimentos de investigação**

Feitas essas considerações, importa indicar os procedimentos que, efetivamente, permitiram a operacionalização da pesquisa, de modo a concretizá-la na forma que se apresenta. Como parte da busca na definição de um referencial teórico que permitisse tratar da temática proposta, foi feito o seguinte: (a) consulta a acervos de bibliotecas para a identificação das fontes de dados; (b) seleção, revisão e análise da produção acadêmica e dos documentos sobre a temática proposta e outras relacionadas a ela; (c) estudo dos referenciais metodológicos a serem adotados; (d) definição de uma amostragem estratégica e de um roteiro para a entrevista semi-estruturada; (e) realização e transcrição das entrevistas; (f) definição das estratégias metodológicas a serem utilizadas, com base na revisão bibliográfica indicada nos itens (b) e (c) e nos dados empíricos colhidos nas entrevistas; (g) análise crítica dos dados, à luz do referencial teórico considerado e do que essa dinâmica pudesse trazer em termos de avanços e evidências em relação às questões e objetivos propostos; (h) concretização da análise, expressão deste estudo.

Considerando que o processo de instalação da Unidade do CEFET-MG em Araxá ocorreu em 1991 e o início das atividades em 1992, portanto na década de 1990, marcada no Brasil e no mundo, por transformações particularmente na economia, na política e nas relações sociais, com destaque das trabalhistas, não se pode ignorar o que essas modificações trariam, já que eram parte integrante dessa realidade específica.

Nessa direção o primeiro passo foi, uma breve contextualização na produção acadêmica pertinente, investigando as mudanças que se efetivaram, nos aspectos econômico, político e social. Essas modificações, materializadas no setor produtivo e decorrentes das transformações efetivadas no seio do capitalismo, são investigadas, buscando-se, ao mesmo tempo, apreender os movimentos, os nexos e os rearranjos que se estabeleceram no âmbito da realidade concreta, especialmente no que concerne à formação dos trabalhadores brasileiros.

Isso é feito no Capítulo I, em que o leitor encontra uma análise dos caminhos do movimento da abertura política no Brasil e dos rumos que o país tomou, mostrando o cenário configurado a partir do declínio da ditadura militar até o primeiro Presidente Civil, com a realização das primeiras eleições diretas, que levaram à Presidência Fernando Collor de Mello. Expõem-se também as marcas deste governo, cujo mandato favoreceu o avanço do projeto neoliberal para o país, presente nas relações sociais estabelecidas e nos rumos das políticas da educação, especialmente da educação profissional.

Essa análise tem continuidade no Capítulo II, que trata da materialização do capitalismo contemporâneo mundial, no qual tem origem um projeto moldado para o país, incluído o Governo Collor e outras arquiteturas (em termos de políticas públicas), que vão mostrar repercussões em todos os setores da sociedade e, de maneira muito contundente, nas questões relativas ao trabalho, seja na organização, seja nas relações, sob o desenvolvimento de novas tecnologias e de novas formas de gestão. Educação profissional e trabalho, sob a vigência do neoliberalismo, são, pois, os temas enfocados.

Em seguida, são analisados os documentos relacionados ao processo de implantação da UNED ARAXÁ e os depoimentos dos sujeitos entrevistados, nos quais emergem três temáticas significativas: a *escola de educação profissional*, o *aperfeiçoamento* e o *mercado de trabalho*. Os Capítulos III e IV apresentam as análises feitas com base na identificação dessas temáticas significativas e indicam alguns elementos importantes na compreensão da realidade estudada: a crença na qualidade como elemento inerente à escola federal; o desconforto provocado pela encampação da EMINAS pelo CEFET; os aspectos gerais do que estava (ou não) posto como projeto de educação e a concepção de educação nesse âmbito; a utopia do mercado de trabalho como referência para quase tudo e a obrigação obstinada pela busca de aperfeiçoamento permanente imposta ao trabalhador.

Esses capítulos buscam aproximar-se das temáticas tratadas nos Capítulos I e II, em direção a uma síntese que permita expressar as condições nas quais se deu a implantação da UNED ARAXÁ, procurando os elementos na diversidade de conteúdo dos depoimentos, nos documentos e na produção acadêmica pesquisados, que expressam as múltiplas determinações que deram origem às especificidades da realidade estudada e às concepções aí envolvidas. Procura-se ainda evidenciar as aproximações que se fizeram possíveis, em relação às perspectivas educacionais que estavam postas (no campo das concepções e das políticas) pelas políticas públicas para a educação profissional do Município, na época da instalação da Unidade do CEFET-MG em Araxá, período caracterizado, no cenário brasileiro e mundial, por destacadas concessões de privilégios aos circuitos superiores do capital e de acentuados ataques ao trabalho humano e às questões sociais, a exemplo da educação dos trabalhadores.

Particularmente no que se refere à análise dos documentos e à realização das entrevistas, importa tecer algumas considerações.

### **3.3.1. Sobre as entrevistas e os documentos consultados**

Inicialmente, foi realizada uma análise documental, tendo como referência as edições dos jornais da cidade que circulavam na época da implantação da Unidade do CEFET-MG<sup>22</sup>. As publicações feitas nessa mídia a respeito da implantação do CEFET na cidade datam de meados do ano de 1991 e seguem até que a implantação se efetive e todas as que se referem ao tema foram consultadas e analisadas. Os documentos e Atas das Sessões da Câmara Municipal de Araxá, do mesmo período e referentes à implantação, também foram consultadas e analisados, embora fizessem apenas breves menções ao tema. No desenvolvimento da pesquisa, a partir das falas das pessoas envolvidas, outros documentos foram descobertos e se constituíram em fontes importantes, a exemplo da Proposta de Grade Curricular para o curso de Mineração<sup>23</sup> e o Projeto de Criação da UNED ARAXÁ, onde constam, dentre outros documentos, os Projetos de Reelaboração dos Cursos nos moldes do

---

<sup>22</sup> Foram consultados todos os jornais locais que estiveram em circulação: o *CORREIO DE ARAXÁ*, o *JORNAL DAS GERAIS* e o *TEMPO*. Foram analisadas, especificamente, as edições publicadas durante o ano de 1991, anterior à implantação da UNED ARAXÁ, e nos primeiros meses de 1992, quando se deu efetivamente a implantação. Além disso, foram consultadas as Atas das Sessões da Câmara Municipal de Araxá referentes ao mesmo período.

<sup>23</sup> Cf. SEER (1992).

CEFET-MG<sup>24</sup> e as cartas de apoio à criação da Unidade, enviadas ao Diretor Geral do CEFET-MG, pela Associação Comercial e Industrial de Araxá (ACIA) e pelas principais empresas mineradoras da cidade.

As consultas a esses documentos alimentavam a expectativa de que fosse possível identificar, nos registros oficiais, nos relatos e nas falas das pessoas, os sinais do movimento decorrente da implantação da Unidade CEFET-MG, que teria supostamente se estabelecido na cidade. Essa procura teve continuidade com as entrevistas realizadas, o que proporcionou a possibilidade de que as pessoas expressassem mais diretamente suas expectativas em relação à educação profissional (mais especificamente a do tipo que é ministrado pelo CEFET-MG), seus posicionamentos acerca de questões pertinentes ao trabalho, ao trabalhador e o que presenciaram durante o processo de implantação da UNED ARAXÁ.

As entrevistas se deram a partir de roteiros específicos, mas articulados entre si<sup>25</sup>, de modo que fossem contemplados elementos da temática comum, considerando, no entanto, as particularidades e a realidade vivenciada pelos entrevistados: ex-alunos, na condição atual de trabalhadores; gestores de políticas públicas, representantes, na época, do poder público municipal, da direção geral do CEFET-MG (e o primeiro diretor da Unidade); da Câmara Federal, com representação no município; empresários, representantes das empresas e principais empregadoras dos alunos formados na Unidade; professores, preferencialmente os que ministraram aulas na EMINAS e na Unidade do CEFET, desde a sua implantação; um informante-chave, que não cursou o CEFET, mas militava no sindicato na época da criação da Unidade e que representa os trabalhadores; um outro informante-chave, representando a comunidade, que havia acompanhado, como expectador, o movimento que se deu na preparação e instalação do CEFET-MG/UNED ARAXÁ.

As entrevistas foram gravadas mediante permissão dos entrevistados e o compromisso da manutenção do anonimato em relação às falas expressas. Antes do início das gravações, foram feitos os esclarecimentos a respeito dos objetivos, do caráter e da dimensão do estudo e, principalmente, a respeito dos vários nomes

---

<sup>24</sup> Cf. CEFET-MG/PMA (1991).

<sup>25</sup> Cf. Anexo I – Roteiros de Entrevistas Semi-estruturadas.

comumente utilizados para designar a educação profissional<sup>26</sup>, além de alguns procedimentos preparatórios, a fim de que os entrevistados se sentissem à vontade ao fazer suas exposições. Alguns deles solicitaram, previamente, mais esclarecimentos a respeito do caminho do roteiro, a fim de que pudessem se preparar, mentalmente ou por meio de um esquema esboçado no papel, no que foram atendidos.

Nas entrevistas, a intenção foi “reconstruir o itinerário de construção do pensamento do outro, tratando de não desfigurá-lo” (OLIVEIRA, Paulo. 2001, p. 26), um caminho construído de forma apropriada, se consideramos que “a tarefa do pesquisador das ciências humanas é compor o quadro da lógica alheia” (CHARLOT, 2005)–(informação verbal)<sup>27</sup>. Dessa forma, ao associar essa lógica às relações resultantes da realidade social vivida, é possível perceber e apreender grande parte das contradições presentes. Em função disso, como forma de garantir que as expressões exatas das entonações, das reticências, das dúvidas e das ênfases utilizadas fossem preservadas e fielmente transcritas, foi adotada, como forma de organização, a transcrição integral das falas dos sujeitos, tão logo a entrevista fosse realizada.

O foco das análises seguiu uma dinâmica na qual se procurou a inter-relação entre as falas dos entrevistados, aproximando e confrontando-as, de modo a identificar as contradições, os pontos comuns, as continuidades e os destaques dados aos temas tratados e/ou outros que surgissem. Esse movimento aponta a existência de concepções e preocupações semelhantes para os sujeitos, como também a existência de temas e preocupações que se manifestam de modo específico e significativo para um determinado grupo, não tendo nenhum significado para um outro.

---

<sup>26</sup> Embora haja designações específicas, algumas elaboradas até pela própria legislação referente à educação profissional, não raro se utilizam termos distintos para uma mesma modalidade. As distinções variam conforme concepções de educação adotadas por estudiosos e/ou pelas instituições que ministram a modalidade, de modo que formação técnica, ensino técnico, formação profissional, ensino profissionalizante, educação profissional de nível técnico, ensino profissional, formação tecnológica, educação técnico-profissional são termos utilizados em parte da produção acadêmica como similares.

<sup>27</sup> Trecho da conferência de CHARLOT, Bernard. Relações com os saberes, relação com a escola. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL. **História, políticas e saberes em educação escolar**. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 15 mar. 2005.



No que se refere ao número de sujeitos ouvidos em cada grupo, houve acréscimos de pessoas a serem entrevistadas à medida que a pesquisa ia se desenvolvendo, pois alguns interlocutores do período de implantação do CEFET-MG/UNED ARAXÁ foram sendo *descobertos*, principalmente durante as entrevistas e a leitura dos jornais e das atas de sessões da Câmara Municipal, seja quando algum relato os apresentava, seja quando havia algum outro tipo de referência a eles. Assim, dava-se conta de que esses *novos* sujeitos poderiam ser possíveis colaboradores de tal empreitada e constatava o valor da técnica de análise documental, no sentido de complementaridade, de desvelamento de novos aspectos de um tema, como salienta Lüdke (1996).

Dadas a solicitude e a receptividade dos sujeitos entrevistados, buscou-se facilitar ao máximo essa contribuição, de modo que as entrevistas foram realizadas em lugares que variaram conforme a vontade e disponibilidade daqueles. Assim, umas ocorreram nas empresas, nos órgãos públicos, outras nas moradias dessas pessoas e/ou da pesquisadora e algumas na própria UNED ARAXÁ.

O fato de trabalhar na instituição e conhecer, profissionalmente, todos os colegas entrevistados, além da familiaridade com o tema educação profissional, não podia ser desconsiderado. Ao contrário: impôs atenção redobrada em relação a eles, inclusive pelo fato de que meus posicionamentos políticos, profissionais e pessoais eram conhecidos dos colegas entrevistados e vice-versa, o que denota que a análise não abordaria um material apenas *descoberto* pela pesquisadora, mas um material do qual ela também é parte constituinte.

Finalmente, como recurso auxiliar da memória, foram adotados registros de idéias, de falas consideradas significativas, de nomes, enfim, reminiscências, algo de que a pesquisadora lançou mão, ao longo de todo percurso e nas reflexões posteriores/conclusivas.

Isso posto, é bom lembrar que este é um texto datado e, em decorrência disso, tem as marcas históricas de um tempo e de seus interlocutores. Seriam também marcados os escritos sobre qualquer tema e são, mais ainda, pelo fato de tratar, entre outras, de questões do trabalho e da educação que se encontram intimamente ligadas ao homem e à sua formação social. Mesmo que tenham sido tomados cuidados para que não fossem colocadas, no centro da pesquisa, as vontades e as concepções da pesquisadora, o fato de tal estudo ter sido elaborado por alguém cujo referencial foi construído ao longo do tempo, entre outros

elementos, pela experiência de vida como filha de trabalhadores e como trabalhadora, contribuiu sobremaneira para os posicionamentos assumidos, os autores de referência e o desenho político e histórico que o estudo apresenta. Essa característica particular de leitura, não autoriza dizer que este trabalho não pode ser questionado e que não demanda novos esforços de investigação e de novas fontes complementares. Sendo assim, fazem-se pontuações sobre o tema e não afirmações definitivas.

Enfim, esta é uma pesquisa que problematiza a educação profissional, seu processo de formalização, as expectativas dos sujeitos envolvidos e os impactos do capitalismo monopolista.

## **CAPÍTULO I**

# **A ABERTURA POLÍTICA NO BRASIL E AS MUDANÇAS QUE IMPACTARIAM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

O trabalhador compartilha com a matéria fragmentada uma espécie de comunidade de destino [...] sofre na sua vida a mesma força que analisa, penetra, perfura e secciona os objetos da indústria. Madeleine Debrel

### 1.1. Os rumos do país.

A partir da segunda metade da década de 1980, o mundo ocidental vivia o que ficou conhecido como de *transição democrática*, período em que o consenso sobre os valores da democracia estaria sendo restabelecido entre as forças políticas internas de cada sociedade. Com destacada atenção para a derrocada do regime totalitário na União Soviética, em termos mundiais, foi comemorado, na América Latina, o fim das ditaduras na Argentina, no Brasil e no Chile.

No Brasil, as últimas décadas do século XX foram palco de profundos processos de transformação política, que podem ser explicados pela relação com o movimento dialético que articula a economia à política. Da década de 1970 até a metade da década de 1980, a situação brasileira caracterizou-se por dois processos macrossociais de configuração nítida: *economicamente*, uma redução acentuada do ritmo de crescimento, que desembocou na recessão de 1981-1983 e na estagflação, *politicamente*, um processo gradual de descompressão que não teve marco nítido e nem rupturas dramáticas, mas se processou de maneira prolongada, mediante afrouxamento progressivo dos controles, com gradativa redistribuição do poder, motivada e monitorada pelo calendário eleitoral. Os espaços que se iam abrindo, à medida que avançava a luta eleitoral, foram ocupados pela oposição, incluídas tanto as oposições políticas como a que se convencionou chamar de *sociedade civil*. Compreendeu, portanto, um processo implicitamente negociado.

Desse modo, o processo de transição democrática brasileiro sofreu grande impulso em virtude dos movimentos sociais, que se organizaram e cresceram. Na década de 1980, o Brasil possuía a maior taxa de sindicalização do planeta. Isso ia de encontro a um processo de crise do capitalismo monopolista, que impunha índices elevados de desemprego e desarticulação dos movimentos sociais na Europa. Enquanto sindicatos encontravam grande dificuldade de organização, sendo a Inglaterra um dos exemplos, no Brasil ocorria um notável crescimento do sindicalismo combativo, sendo a Central Única dos Trabalhadores (CUT) o grande agente articulador. Ao mesmo tempo, verificava-se no país o crescimento e a pulverização de movimentos sociais organizados pelas necessidades coletivas, a exemplo das lutas nos bairros por melhorias cotidianas, o movimento dos sem-teto, entre outros.

Tomar como dimensão a importância dos movimentos sociais no processo de transição democrática no país é ter como referência que a década de 1980 não foi perdida, como crêem alguns segmentos empresariais brasileiros mas, sim, que foi, reconhecidamente, a década dos movimentos sociais.

O processo de abertura política brasileiro foi complexo e formado por diferentes forças sociais em disputa. Embora tal processo de liberalização tenha sido bem sucedido, no sentido de evitar a permanência de um regime fechado e não deixar o país exposto à extrema violência política, engendrou, em decorrência, ambigüidades graves no primeiro governo civil, o que dificultou o fortalecimento da nova legitimidade democrática. Daí o nascimento da *Nova República* de Tancredo Neves ter se dado sob circunstâncias dificultadas, com uma base de legitimidade bastante fragilizada.

De acordo com Lamounier (1990), o processo de descompressão brasileira tornou-se possível porque, nos estágios iniciais, o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) partido de oposição, concordou em lutar eleitoralmente por posições institucionais, quase totalmente destituído de poder real. Até 1982, os governos estaduais eram nomeados pelo governo central e o Congresso perdera suas principais prerrogativas. A docilidade da ARENA (Aliança Renovadora Nacional), o partido governista e dos senadores *biônicos*<sup>28</sup> reduzia a capacidade de reação do legislativo. Em decorrência disso, o retorno ao governo civil não significou o delineamento de um arcabouço novo, esboçado com firmeza por um *pacto das elites* que nunca existiu.

A *Nova República* iniciava-se, então, com a marca de ambigüidade. A mobilização ao regime militar, de um lado, não havia sido capaz de predeterminar socialmente uma nova organização institucional. De outro, a elite política não se sentia com segurança e legitimidade suficientes para apressar o nascimento da nova ordem, imprimindo-lhe um encaminhamento institucional definido. A nova agenda seria sustentada num jogo competitivo a ser travado com um marco institucional questionado em sua legitimidade: o chamado *entulho autoritário*. Do final do regime militar, sob a Presidência do General João Batista de Oliveira Figueiredo, o país passou ao regime civil, sob a débil Presidência de José Sarney.

---

<sup>28</sup> A figura do senador biônico foi criada, em 1977, pela Emenda Constitucional n.º 8, juntamente com as eleições indiretas para governadores dos Estados, de modo que um em cada três senadores passaria a ser eleito indiretamente pelas Assembléias Legislativas de seus Estados.

Coube ao governo extremamente enfraquecido, do general Figueiredo (1979-1985), efetivar o processo de transição. Com o regime militar chegando ao ponto mais baixo de seu prolongado declínio, o revigoramento da legitimidade só poderia ser conseguido por eventos simbólicos marcantes, seguidos por rápida recuperação no tocante ao desempenho objetivo.

Com o veto dos remanescentes do governo militar à eleição presidencial direta, que seria a culminação da campanha das *Diretas-Já*, a simbolização da ruptura foi linearmente associada à pessoa de Tancredo Neves, mesmo tendo sido sua eleição elaborada e realizada pelo Colégio Eleitoral. Com a morte de Tancredo Neves, coube a um político de muito menor estatura, identificado sob muitos aspectos com o precedente regime militar, a tarefa de conduzir os encaminhamentos da *Nova República*, que nascia.

Sob tais circunstâncias, dificilmente poderia o revigoramento da legitimidade alcançar a escala necessária para deter a tendência declinante dos anos anteriores. A falta absoluta de legitimidade a que tinha chegado o Governo Figueiredo foi, portanto transferida para o nascente governo civil. Em relação ao desempenho econômico da *“Nova República*, em seus primórdios, é importante lembrar que o Governo Sarney teve uma chance, em 1986, com o Plano Cruzado.

Deixando de lado a questão da viabilidade econômica das medidas adotadas a médio prazo, o fato é que o impacto do Plano inverteu subitamente a equação de legitimidade do Governo Sarney, conferindo ao presidente as condições de popularidade e de iniciativa política de que agudamente carecia. No final de 1986, porém, já se achava configurado o fracasso do Plano. Protelando, por razões eleitorais, as correções necessárias e implantando-as de maneira abrupta, após a vitória nas urnas, o Governo Sarney abriu o flanco à ilegitimidade. Ao desapontamento econômico somou-se, dessa forma, uma grave crise de confiança, que acabou vitimando, não apenas a momentânea popularidade do presidente, mas os partidos políticos, principalmente o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), que lhe davam sustentação. O fato refletiu no funcionamento do Congresso Constituinte e em duas eleições, a municipal de 1988 e a presidencial de 1989.

Lamounier (1990) afirma que, para um razoável entendimento da transição brasileira, é necessário não perder de vista o fato de que as transições não-violentas podem ser subdividas distintamente, sendo possível admitir que algumas se

baseiam quase totalmente em acordos entre elites, com elevado grau de coordenação e acerto informal quanto à agenda de médio prazo, enquanto outras se desenvolvem na forma de disputa regulada, não ultrapassando o acordo de elites além do mínimo necessário à sustentação do marco institucional de tal disputa. O caso brasileiro corresponde, pois, à segunda hipótese. A abertura brasileira foi essencialmente regulada pelo calendário eleitoral. O pouco que havia de acerto ou pacto substantivo, na linha do acordo de elites, desapareceu com a morte de Tancredo Neves, ocorrida em 21 de abril de 1985.

Kinzo (1990) mostra que a trajetória da liberalização, objetivada pelos militares brasileiros, fundamentou-se numa estratégia de limitar a capacidade das forças oposicionistas de influir nos rumos do processo de transição, no que respeita à definição de alcance das reformas políticas, como também no que se refere à sucessão presidencial, que restabeleceria o governo civil. Com esse objetivo implementou-se uma reforma partidária que, por inúmeras vezes, alterou as regras eleitorais e, principalmente, evitou a eleição do primeiro governo civil por meio de sufrágio universal, mesmo sob a forte pressão popular representada pela campanha das *Diretas-Já*, em 1984.

Sob tais circunstâncias a oposição, liderada pelo PMDB, articulou uma saída negociada, com a candidatura de Tancredo Neves e a criação da Aliança Democrática por acordo entre o PMDB e um grupo de dissidentes do Partido Democrático Social (PDS):

Adicionado à inflação, um quadro de desigualdades e pressões sociais, a vontade coletiva de democratização das relações políticas e sociais do país, um novo agravante se adicionou à difícil transição brasileira, piorando a situação dos partidos que deveriam, em princípio liderar esse processo. Com a morte Tancredo Neves antes de tomar posse, José Sarney, personagem importante do regime militar assumiu a chefia de primeiro governo civil sob bases muito frágeis, para comandar a coalizão política de centro em que se sustentaram os primeiros movimentos do regime civil. A falta de legitimidade adquirida pelo voto popular (ou da conquistada por Tancredo Neves como líder da transição negociada), e finalmente a falta de uma sólida sustentação partidária, tornava-se um problema para alguém que não pertencia ao partido que esperava liderar o novo governo, o PMDB. Em decorrência, se instalou uma situação difícil no que tange à relação entre o chefe do novo governo e o principal partido que deveria dar-lhe sustentação (FIORI, 1993, p. 150).

Nesse sentido, o Presidente Sarney tentou construir sua base político-parlamentar sobre os partidos, buscando ao mesmo tempo diminuir o peso político no PMDB de seu então principal líder, Ulisses Guimarães. Sarney buscou também ampliar o espaço do Partido da Frente Liberal (PFL) no governo e aliar-se ao grupo mais conservador e fisiológico do PMDB, de modo que os setores do partido que

possuíam uma postura mais crítica a seu governo fossem isolados. O PMDB, numa situação ambígua, estava no governo e, ao mesmo tempo, fora dele. Essa ambigüidade, acrescida de freqüente crise de identidade – ser ou não ser governo, ser ou não ser progressista, menos ou mais clientelista – foi o que agravou problemas de dissensão interna. É atribuído também a essa indefinição o fato de um grupo de 48 parlamentares componentes da ala de centro-esquerda migrar do partido e criar um novo segmento partidário, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Outra variável característica da transição política brasileira que influenciou sobremaneira o sistema partidário, conforme Kinzo (1990), foi a vigência dos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte. A esse respeito, a autora ressalta que, a despeito das muitas críticas às limitações e incongruências da nova Carta Constitucional promulgada em 5 de outubro de 1988, não se pode desconsiderar o caráter aglutinador que teve, no sentido da mobilização de setores sociais minimamente organizados.

O Congresso Nacional viveu também a inédita experiência de trabalhar sob o jogo de pressões dos diversificados grupos de interesse que tentavam influenciar nas negociações partidárias e nas votações do trabalho de elaboração constitucional. Segundo Kinzo (1990), o texto final traz as marcas da diversidade de interesses de uma sociedade heterogênea e desigualmente organizada. O momento foi também oportuno para que os membros dos diversos partidos se posicionassem a respeito de questões sociais, econômicas e políticas, como também de caráter regional, racial, religioso e até ecológico. Naturalmente tais acontecimentos não ocorreram sem movimentos de dissensões e de indisciplina partidária. Levaram até mesmo às cisões e à criação de blocos suprapartidários, pelo destacado fato de se tratar de um intrincado jogo de interesses. Desse modo, a atividade constitucional tornou-se o evento mais importante do período quanto ao desenvolvimento partidário no Brasil.

A convocação de uma Constituinte tinha sido um dos compromissos assumidos por Tancredo Neves durante a campanha presidencial. Pelas circunstâncias estabelecidas, sob o comando de um presidente legitimamente fraco, como já foi mencionado, a elaboração da Constituinte Brasileira se deu num clima de instabilidade marcante, fato que foi preponderante para o congestionamento da frágil agenda da transição. Para Lamounier (1990), um forte agravante foi a eleição de



1986 para a escolha dos constituintes, que se tornou objeto de questionamento, pelo fato de ter se realizado sob a popularidade que o Plano Cruzado havia canalizado para o Presidente Sarney e para os partidos e candidatos mais identificados com o esquema oficial, além do fato de o PMDB ser o maior partido brasileiro e ter eleito 22 dos 23 governadores estaduais, constituindo a maioria absoluta na Câmara e no Senado. Esse episódio gerou ressentimento e fez despencar a popularidade do Presidente Sarney e do maior partido do país, considerado o grande fiador da transição brasileira. O desgaste decorrente acabou por envolver a todos o grupo de políticos, resvalando até no Congresso Constituinte, e repercutindo na árdua tarefa de reorganizar institucionalmente o país.

A nova Constituição foi finalmente promulgada e a lentidão do trabalho legislativo e as várias pressões que ocorriam no meio dos trabalhos não permitiram ao Congresso Constituinte causar um impacto *carismático*. Ao contrário: acentuou-se uma percepção negativa do legislativo e dos políticos. Contudo a aprovação da Constituição, com elevado índice de consenso entre os parlamentares, e as possibilidades de influência por parte dos grupos sociais organizados representou um passo importante no sentido da estabilização.

## **1.2. Os outros rumos para o país.**

Somente por volta de 1980, de maneira gradual, é que se solidificou o consenso quanto à natureza estrutural da crise econômica e do próprio Estado. Entre 1985 e 1990, o país assistiu ao complexo processo de criação e incorporação institucional dos próprios atores responsáveis pela administração dos conflitos gerados pelas políticas de estabilização, à desmontagem do regime autoritário e ao início da reforma política do Estado, esboçada nos trabalhos constituintes que culminaram com a promulgação, em 1988, de Nova Constituição Brasileira (FIORI, 1993). A história do país nesse período foi constituída por dois planos paralelos, que se inter-relacionavam: o da eleição dos constituintes e a redação da nova Constituição Brasileira; o da gestão da crise, especialmente das políticas econômicas da Nova República (1985-1989).

No que se refere ao trabalho do poder constituinte, duas decisões podem ser destacadas: a realização do plebiscito, em 1993, sobre a forma e o sistema de governo para o país, e o estabelecimento, em 1993, do prazo final para que a

Constituição pudesse ser revisada, pela maioria simples do Congresso eleito em 1990 (que se transformaria novamente em poder constituinte).

Em relação à gestão da crise e da política econômica, em particular, pode-se considerar que o acordo estabelecido sobre a transição, liderado por Tancredo Neves, colocava o processo constituinte nas mãos de um governo bastante propenso a coordená-lo de maneira centralizada, ao passo que oferecia às novas forças sociais livres das pressões autoritárias (principalmente aos trabalhadores) uma troca: apoio a uma política econômica contencionista na forma de um pacto social por progressiva eliminação da legislação autoritária.

Seguiu-se um período de intensificação inflacionária, marcado pela experimentação de três planos econômicos heterodoxos: o Cruzado, implantado em 1986, o Plano Bresser, implementado em 1987, e o Plano Verão, implantado em 1989. Essas experiências tiveram origem na avaliação crítica de fracasso das tentativas das políticas de estabilização ocorridas na primeira metade da década de 1980, especialmente da política acordada com o Fundo Monetário Internacional (FMI), associado ao forte rigor fiscal e monetário, acrescido também da desvalorização da moeda brasileira.

A defesa da necessidade de alterar os mecanismos de indexação, a urgência de promover políticas de rendas e de obter algum tipo de repúdio às de consolidação das dívidas públicas externa e interna de longo prazo, ou de repúdio a elas, constituíram o elemento comum dos três planos. Mas tais planos falharam em relação ao principal objetivo, o da estabilização monetária. O êxito imediato, inibindo a hiperinflação aberta, não foi sustentado na estabilização das taxas de inflação e no crescimento da economia. Soma-se a isso, este fato:

as políticas de estabilização da década de 80 foram de pouco fôlego e tão contraditórias como a da maioria dos países da América Latina, com exceção do Chile após 1985. Mas todas tiveram algo em comum: a saída do plano foi sempre acompanhada de pressão dos setores exportadores por desvalorizações fortes sob a ameaça de crise cambial (TAVARES, 1993, p. 96).

Com o Governo Sarney, retomou-se, em 1988, a política de caráter ortodoxo. O ministro da economia Maílson da Nóbrega foi o responsável pela reimplementação. Tal política, baseada na renegociação da dívida externa e na implementação de reformas liberalizantes internas, estava bastante afinada com o programa recomendado pelo FMI e pelo Banco Mundial.

Em 1989, com a decomposição das forças de coalizão política que davam sustentação ao governo e com o advento de um novo surto inflacionário que atingia os 30% ao mês, mais uma tentativa de congelamento de preços e salários foi estipulada. Mas novamente não se alcançou o resultado almejado de conter a inflação, que alcançou a cifra de 80% ao mês em 1989.

### **1.3. Os caminhos da eleição presidencial e a arquitetura do Governo Collor.**

Os trâmites e a eleição presidencial de 1989 aconteceram, significativamente, sob grande influência da eleição municipal de 1988. Disputada num cenário de forte aceleração inflacionária e descrédito do Governo Sarney, além da hostilidade contra os políticos, ainda assim essa eleição representou de um modo geral um avanço para a esquerda partidária. O PDT (Partido Democrático Trabalhista) e o PT (Partido dos Trabalhadores), somados e fortalecidos pela eleição de 1988, passaram a governar grande parte dos municípios, incluídas cidades como o Rio de Janeiro (PDT) e São Paulo, Porto Alegre, Vitória, Campinas e Santos (PT). Os candidatos presidenciais, respectivamente Leonel Brizola e Luís Inácio Lula da Silva, puderam contar com fortes bases de apoio.

Como mostra Lamounier (1990), a televisão brasileira teve influência destacada nas campanhas eleitorais, sendo considerada um veículo decisivo, juntamente com os programas de rádio. Embora a divisão do horário mantivesse certa relação de proporcionalidade com as bancadas partidárias no Congresso, sendo que o PDT e o PT somados detinham menos de 10% do total, avaliava-se que Brizola e Lula alcançariam patamares muito elevados na preferência popular, graças ao programa gratuito. Com a previsão de que a eleição presidencial seria realizada em dois turnos, caso nenhum dos candidatos atingisse a maioria absoluta dos votos (não se computando votos em branco e nulos), o cenário anunciava uma provável eleição com viés à esquerda e a grande possibilidade de um segundo turno entre dois candidatos *esquerdistas*, Brizola e Lula, ou de um deles contra o candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Mário Covas, *centro-esquerdista*. Com a realização da eleição em dois turnos, o vencedor conquistaria o respaldo de mais de 50% dos 82 milhões de eleitores. A campanha tinha, então, a expectativa de que o futuro governo seria provavelmente de esquerda e de que teria uma legitimidade sem precedentes, em virtude da maioria absoluta e das dimensões

numéricas do eleitorado. Isso num país recém-saído do rigoroso regime militar, em que hiperinflação e ingovernabilidade se instalavam.

No período em que se realizavam as primeiras eleições diretas para a Presidência da República, em 1989, o país vivia um consenso entre economistas de várias matrizes e técnicos do governo que, de forma unânime, constatavam o grande desequilíbrio do setor público brasileiro. Como mostram Dain e Afonso (1991), o aumento dos encargos financeiros das dívidas externa e interna se dava de maneira exorbitante. Além disso, o perfil da dívida mobiliária interna, que se reduzia à moeda indexada com juros e sua distribuição entre os agentes econômicos constituíam enorme preocupação, já que tal situação deixava o governo solidário com a especulação financeira e o incapacitava de exercer o controle sobre a política monetária do país. Também preocupava sobremaneira a queda da carga tributária bruta e da disponibilidade final de recursos do setor público, corroídos pela inflação, por transferências relativas a juros e subsídios e pela renúncia de arrecadação, exercida em favor do setor privado.

Naquele momento se encontrava visivelmente diminuída a capacidade de financiamento do governo federal, com a descentralização de competências tributárias e da receita federal para estados e municípios. Descentralização acentuada pelos encargos federais em relação a direitos sociais ampliados pela Constituição promulgada. O desperdício de recursos e a ineficiência da gestão pública eram reconhecidos. Nas empresas estatais, a defasagem de preços e tarifas e a impossibilidade de superar o desequilíbrio patrimonial, em segmentos como o siderúrgico, o elétrico e o energético também se tornaram flagrantes.

Estava, então, preparado o clima ideológico e programático no qual se inspiraria o Governo Collor (1990-1992) e, especialmente, seu programa econômico, que tinha como foco central estes elementos: reformas administrativa, patrimonial e fiscal do Estado; renegociação da dívida externa; abertura comercial; liberação dos preços; desregulamentação salarial e, sobretudo, prioridade absoluta para o mercado como orientação e caminho para a nova integração econômica internacional e modernidade institucional.

Eleito pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN), um partido político incipiente e que não tinha uma estrutura político-partidária consolidada, Fernando Collor de Mello foi o vitorioso da primeira eleição direta para presidente, ao derrotar,

no segundo turno o candidato Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT).

A eleição de Collor, bem como a produção do *caçador de marajás* foi, antes de tudo, fruto de poder da mídia, especialmente a televisão (MARRACH *apud* SILVA, M.1999). No entanto um recado foi dado pelo eleitorado, segundo Lamounier (1991), ao preterir antigos representantes da Aliança Democrática, como Ulisses Guimarães e Aureliano Chaves, e colocar os candidatos Lula e Collor no segundo turno: não se queria um presidente desorientado, como foi Sarney, a partir do colapso do Plano Cruzado.

Somente em 1990, como salienta Fiori (1993), em vários pontos do espectro político e intelectual do país, incluindo a quase totalidade dos meios de comunicação determinantes na formação da opinião pública, se consolidou o que poderia ser chamado de um amplo consenso liberal, favorável, em princípio, à implementação do programa de estabilização, ajuste e reformas institucionais, apoiado pelos governos dos países credores e pelas agências financeiras internacionais. Na realidade, o Governo Collor abria as portas do país, de forma mais veemente, aos processos neoliberais vigentes na sociedade produtora de mais-valia. Deve-se levar em conta que o neoliberalismo<sup>29</sup>, compreendido como uma resposta política e econômica dos homens de negócios à crise do capitalismo monopolista<sup>30</sup> da década de 1970, já estava presente no Brasil, desde o final da mesma década e na década seguinte.

As sucessivas investidas, desde os governos militares, na busca da flexibilização dos direitos trabalhistas dos funcionários públicos demonstram essa afirmação. Em um processo dialético de crise presente no capitalismo monopolista, o movimento neoliberal só não avançou mais no país em virtude da dinâmica de organização e da resistência dos movimentos sociais. Apesar do pouco debate no Brasil acerca do agravamento do processo de crise estrutural do capitalismo, a iniciativa governamental de redução dos direitos trabalhistas encontrava resistência na organização crescente e na disposição de resistência dos trabalhadores. De

---

<sup>29</sup> A conceituação e a discussão dessa temática são feitas no Capítulo II deste estudo.

<sup>30</sup> O aspecto mais característico do capitalismo como modo de produção “é a propriedade privada do capital nas mãos de uma classe, a classe dos capitalistas, com a exclusão do restante da população”. Capitalismo monopolista se refere aos lucros das grandes empresas monopolistas e dos grandes grupos financeiros (BOTTOMORE, 2001, p. 51-55).

acordo com Lucena (1997), a greve dos petroleiros, em 1983, com suas dezenas de demissões de trabalhadores, foi um dos exemplos dessa afirmação.

#### **1.4. A modernização no discurso do Governo Collor.**

Fernando Collor de Mello assumiu a Presidência da República com vibrante discurso renovador: o Brasil precisava modernizar-se, substituindo o Estado inchado ou obeso por outro, de menores proporções, ágil e que fosse capaz de atender às necessidades precípua da população, sem interferir nos circuitos da produção. Para conseguir tal feito, o presidente vaticinava que o tamanho do Estado deveria ser encolhido por meio de uma reforma administrativa e da privatização. O país precisava integrar-se ao almejado Primeiro Mundo, abrindo suas fronteiras, tanto em matéria de produtos quanto de capitais, forçando também as empresas nacionais a enfrentar a concorrência internacional. A inflação era “um tigre que urgia ser abatido com um tiro certo”. Necessário também seria desmontar cartórios, cartéis de produtores e, terminantemente, eliminar os *marajás*.

De acordo com Silva, M. (1999), o Governo Collor teve como marca a personificação do poder. A imagem cultivada era de um Presidente sério, austero, saudável e esportista, que se apresentava aos meios de comunicação como aquele que tinha as respostas para os problemas nacionais. O *marketing* governamental mostrava um Presidente que dominava vários idiomas e possuía trânsito livre nos órgãos e governos de países do capitalismo central. Tal *marketing* convencia grande parte da população brasileira, que considerava tais requisitos como o diferencial para que o Presidente pudesse mobilizar as forças capazes de inserir o país na nova ordem mundial, no processo de globalização da economia, da política e da cultura, pontos constituintes do discurso oficial e considerados fundamentais.

Assim, tal discurso assegurava haver por parte do presidente, o total domínio dos mecanismos que tornariam o país capaz de competir internacionalmente, sendo apregoado como o governo da modernidade, da competitividade. Comprometido com a construção de um novo Estado, cuja máquina administrativa deveria ser modernizada e racionalizada de forma a ter suas funções redefinidas, as modificações promovidas seriam expressas na reestruturação do aparelho estatal, visando a criar condições para que o Estado se afastasse dos setores sociais e econômicos, em que a empresa privada, competitiva e moderna, apresentaria melhor desempenho.

No entanto as tumultuadas políticas de reforma administrativa e a manutenção dos estrangulamentos de financiamentos não redefiniam o perfil de intervenção estratégica do Estado. Apenas contribuía para a desestruturação e redução de sua capacidade de planejamento, financiamento, fiscalização, apoio à competitividade e à distribuição de renda (MATTOSO, 1996).

O governo de Fernando Collor de Mello investiu no discurso modernizante de uma política industrial ampliada, enfatizando a produtividade, a qualidade e a competitividade. Pretendia reunir Estado, empresários e trabalhadores no processo de reestruturação do país. No início da década de 1990, tal governo retomou as diretrizes para a política industrial e criou instrumentos para implementação das mesmas: o Programa de Competitividade Industrial (PCI), que visava a superar obstáculos para a produtividade da indústria, como a elevada carga tributária, as barreiras aos investimentos estrangeiros, a má formação educacional e profissional; o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), cuja organização e gestão do trabalho nas empresas visavam a redução de custos e de desperdício, tendo as orientações no sentido de promover parcerias entre trabalhadores, fornecedores e clientes, além da terceirização. O Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (PACTI), um programa de financiamento oficial à capacitação tecnológica das empresas, em termos de processos e produtos e que foi criado também no intuito da busca da modernização das empresas do país.

Os planos econômicos editados por Collor de Mello, dentre tantas, talvez tenham sido a grande marca impressa na lembrança popular. O Plano Collor<sup>31</sup>, embora tenha surpreendido, seja no aspecto da ousadia de suas medidas, seja na inexperiência demonstrada pela equipe econômica, tanto em seus aspectos inconstitucionais e ilegais como pelos danos ao precário e incipiente equilíbrio entre executivo, legislativo e judiciário, teve a receptividade dos economistas quanto ao conteúdo substantivo das medidas relativas ao ajuste fiscal e patrimonial do Estado.

---

<sup>31</sup> Com o intuito de deter a hiperinflação e ajustar a economia, o Plano Collor I foi editado em 16 de março de 1990 pelo recém-empossado Presidente, que assinou 20 medidas provisórias e 3 decretos relativos à economia e à extinção de órgãos governamentais de cultura e educação. Entre as medidas provisórias está a de n.º. 8.033/90, de 15/04/1990, que instituiu a cobrança do imposto sobre operações financeiras (IOF) sobre as aplicações em cruzados novos. Uma segunda, convertida na Lei n.º. 8.024/90, de 12 de abril de 1990, implantou um novo sistema monetário, o Cruzeiro, e determinou o confisco dos depósitos em poupança com saldo superior a NCZ\$50.000. O Plano Collor II, editado em 31 de janeiro de 1991, almejava o congelamento dos preços como mecanismo de deter a hiperinflação.

Como destaca Ortega (1991), demonstrava-se aparente concordância entre os economistas da ordem e os opositores, acerca dos méritos técnicos do Plano Collor. Embora tenha sido objetivado pela recessão extremada, pelo arrocho salarial, entre outros males, o Plano Collor II<sup>32</sup> contou também “com adesão acrítica de parcelas expressivas da população trabalhadora” (ANTUNES, 2004, p.14).

O sentido essencial do Plano, conforme Antunes (2004), era dar um novo salto para a modernidade capitalista. Um *neojuscelinismo* contextualizado em 1990, em clara integração com o projeto neoliberal. Se a marca da política econômica do período da ditadura foi a modernização conservadora, que com todas as marcas perversas de tal política promoveu um salto industrial e a expansão do padrão de acumulação, a modernização objetivada no Projeto Collor culminaria na supressão de elementos de suma importância para o parque industrial brasileiro.

O Governo Collor deu início, de maneira explícita a partir de 1990, a inserção subordinada do país às condições da nova ordem internacional e ao receituário de ajustes, de organismos internacionais. Assim, os primeiros anos da década tiveram como marca a crescente subordinação das políticas antiinflacionárias ao compasso de iniciativas de desestruturação do Estado, pelo pagamento da dívida externa sem contrapartida de reconstrução dos mecanismos de crescimento econômico, ao mesmo tempo em que políticas de abertura ao exterior não previam a contrapartida de políticas industriais, colocando sob ameaça a produção nacional. Tais políticas, no entanto, segundo Teixeira (1998) tinham antecedentes históricos em 1989, quando se reuniram, em Washington, funcionários do governo norte-americano e representantes de organismos financeiros internacionais (FMI, Banco Mundial e BID), para avaliar as reformas econômicas empreendidas na América Latina. Foi consenso em tal reunião a excelência das reformas iniciadas na região e deliberou-se, então, que a proposta neoliberal do governo norte-americano, recomendada como condição para a cooperação financeira externa, bilateral ou multilateral, seguiria o curso de sua implementação.

Os acordos estabelecidos ficaram conhecidos como *Consenso de Washington*<sup>33</sup> e suas propostas alcançavam as áreas de disciplina fiscal, priorização

---

<sup>32</sup> O Plano Collor II, reeditando o mesmo receituário do anterior, já não contava com o apoio da população, que também não reagiu a ele e apenas se manteve num estado de desânimo latente.

<sup>33</sup> De acordo com Tavares (1993), **Consenso de Washington** é um conjunto de regras de condicionalidade aplicadas de forma padronizada, aos diversos países e regiões do mundo, em troca



dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulamentação e propriedade intelectual.

Para além dos efeitos políticos e econômicos imediatos, as conseqüências do Governo Collor, no aspecto geral, permaneceram como marcas, com tendência de efetivação das propostas fundamentais de redução do tamanho do Estado e abertura da economia, desenho de projeto econômico tipicamente neoliberal.

Nessa direção, o Governo Collor deu início ao processo de abertura da economia ao mercado internacional. Um programa de privatizações e de desmonte do Estado constituiu também agenda do governo, como condição para o combate à inflação. Foi instituída por ele, de acordo com Alves (1998), por choques recessivos, característicos das políticas de ajuste neoliberal, a tendência de empresas (privadas ou públicas) efetuarem profundas reestruturações no sentido de implementar processos de gestão pela qualidade e produtividade. Incremento à produtividade e sobrevivência, sem os incentivos fiscais e os subsídios, era considerado o único caminho capaz de tornar as empresas adequadas ao cenário de concorrência acirrada e a única maneira fazê-las competitivas para entrar no chamado mundo desenvolvido, numa relação em que patrões, empregados e sociedade eram vencedores.

Dessa forma, o novo cenário de abertura comercial, da nova inserção do Brasil, com o incremento da concorrência, contribuiu para a integração virtual do país à onda de transformações produtivas do capitalismo mundial.

A investidura plebiscitária por meio da eleição direta, a iminência da hiperinflação e o discurso reformista e modernizante do novo governo canalizaram, inicialmente, para o Governo Collor, conforme mostram os estudos de Lamounier (1991), um apoio talvez sem paralelo na história republicana brasileira. Milhões de brasileiros, eleitores e não-eleitores do presidente, e outros tantos, atingidos diretamente por suas medidas econômicas, rendiam-lhe votos de confiança.

---

do apoio político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais. Trata-se de políticas macroeconômicas de estabilização acompanhadas de reformas estruturais liberalizantes. Para Santos (1999, p. 94) o referido Consenso “se configura um contrato social, ele ocorre a nível internacional entre países capitalistas centrais. Para todas as outras sociedades nacionais, ele apresenta-se como um conjunto de condições inexoráveis de aceitação acrítica sob pena de implacável exclusão.”

Em julho de 1990, quando o recrudescimento inflacionário evidenciava, 56% dos 846 empresários ouvidos pela “Gazeta Mercantil” ainda diziam que o bloqueio da poupança e de outras aplicações financeiras havia sido ‘essencial’ para derrubar a inflação; 65% deles votariam de novo em Collor para a presidência (LAMOUNIER, 1991, p. 118).

No sentido da obtenção de apoio ao Plano por parte de economistas, Mário Henrique Simonsen, um neoliberal convicto, publicou vários textos em que, entre outras, fez análises positivas do Governo Collor, de sua desenvolvida habilidade em “promover o Brasil ao primeiro mundo”, à “escolha do caminho mais seguro para derrubar a inflação”, ao “atacar o mercado de capitais com golpes de caratê” e destacou, em “Desde os tempos de Campos Salles que não se via tanta firmeza”, o apoio à política do Governo Collor<sup>34</sup>:

a restauração do princípio da autoridade do chefe de Estado e de Governo, princípio sem o qual nenhuma democracia se sustenta [...] Como a revogação do AI-5 representou a eutanásia do autoritarismo, imaginou-se que, como corolário, a autoridade do presidente da República descesse ladeira abaixo. Collor provou o contrário, mostrando como o presidente pode tr força mesmo com uma Constituição extremamente limitativa dos seus poderes, como a de 1988. Dizer que Collor abusa das medidas provisórias é uma tolice jurídica: o presidente simplesmente exerce suas prerrogativas constitucionais [...] O esteio dessa restauração do princípio de autoridade é uma equipe de governo monoliticamente coesa, com poucas superestrelas, mas com disciplina jamais conseguida em qualquer regime militar. As divergências entre ministros não existem no governo Collor. Quando muito, há equívocos de comunicação, rapidamente corrigidos pelo chefe de governo. Politicamente o governo consegue sucessivas vitórias ao Congresso [...] As diretrizes globais do governo Collor são as de um estadista moderno, ideologicamente entre Felipe Gonzáles e Margareth Thatcher, mas no padrão de racionalidade de década de 1990, o que significa: integrar o Brasil; estabilizar a moeda, equilibrar as contas públicas, melhorando a arrecadação tributária e diminuindo despesas de pessoal; reduzir o tamanho do Estado e o seu endividamento via privatização; melhorar a produtividade e aumentar a concorrência pela liberalização do comércio internacional, com a supressão das barreiras não tarifárias à importação e com a subsequente redução de tarifas; atrair investimentos diretos para o Brasil; eliminar controles de preços, inclusive da taxa de câmbio, com a opção pelo regime de taxas flutuantes. A agenda é excessivamente ambiciosa para que se possa completar em seis meses, mas, desde março deste ano, já se verificaram algumas mudanças substanciais no Brasil tais como: a) a mudança de 180 graus na retórica terceiro-mundista de nossa diplomacia; b) a obsessão das autoridades pelo equilíbrio orçamentário, pelo menos no regime de caixa; c) a mudança da política monetária, que a partir de junho deixou de ter taxas fixas de *overnight* para limitar o crescimento de agregados monetários; d) a melhoria de arrecadação com a eliminação dos cheques e ações ao portador; e) a instituição da taxa flutuante de câmbio; f) a desindexação dos salários e demais rendimentos; g) a eliminação de boa parte dos controles de preços (SIMONSEN, 2002a, p. 228-230).

O Governo Collor teve dois momentos político-econômicos distintos, do ponto de vista tático, mas não de sua concepção estratégica: o *exaltado* período *jacobino*

<sup>34</sup> Tais textos, originalmente publicados em várias revistas circulantes na década de 1990, a exemplo de VEJA e EXAME, foram reunidos e publicados novamente em SARMENTO, C. E.; WERIANG, S. R. S. (Orgs.). **Textos escolhidos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

(março de 1990 a abril de 1991), no qual a economia esteve nas mãos de jovens economistas, conduzidos pela Ministra Zélia Cardoso de Melo, dispostos a alcançar seus objetivos com o apoio incondicional do presidente, mesmo contra a resistência dos empresários, valendo-se de medidas que modificaram permanentemente as regras do jogo; o período *girondino* (abril de 1991 a setembro de 1992), mais *moderado*, no qual o comando foi dado a técnicos dirigidos pelo ministro Marcílio M. Moreira, rigorosamente contrário a medidas heterodoxas e partidário da negociação da dívida externa (FIORI, 1993).

Após a euforia inicial do Plano Collor, que havia aglutinado os setores da ordem, fica clara a percepção de que o projeto implementado, além de ser profundamente nefasto para as classes trabalhadoras, promoveu a conseqüente destruição e o sucateamento de parcelas do capital industrial privado. Parte do empresariado brasileiro viu-se em iminente extinção, já que não era possível se igualar à concorrência de países avançados. Setores nacionais vinculados ao grande capital começaram a perceber que a aventura eleitoral, desencadeada a fim de derrotar uma candidatura de esquerda, trouxera conseqüências catastróficas. O sucateamento do parque produtivo atingiu fortemente o pequeno e médio capital e destruiu o capital produtivo estatal (ANTUNES, 2004).

A enormidade de denúncias graves em termos de corrupção, que pairaram sobre um governo sem forte sustentação, fez com que se buscasse um rearranjo no seio do bloco de poder. Porém o vice-presidente Itamar Franco era o elemento dificultador, pelo fato de não participar do mesmo esquema/base de interesses que sustentavam o governo.

A sociedade civil conseguiu dar respostas por suas organizações mais potentes e, de certa forma, conseguiu barrar, pelo menos, o forte avanço neoliberal, que, no Governo Collor, prometia grande ofensiva. A favor do *impeachment* do presidente estiveram, conforme Antunes (2004), de um lado a pressão popular e, de outro, a aceitação, por parte de Itamar Franco, de pressões oriundas dos setores dominantes.

Em dezembro de 1992, o Presidente Collor foi legalmente deposto do governo por um processo parlamentar de *impeachment* fundamentado em provas sobre o

uso indevido dos recursos público. Itamar Franco, o vice-presidente assume então a Presidência da República em 02 de outubro de 1992<sup>35</sup>.

O Governo de Itamar Franco foi marcado por uma dualidade, no sentido de ter necessariamente de comungar com o *projeto de modernização* de Collor, para ser aceito pelos interesses da ordem. Ao mesmo tempo, Itamar pertencia a uma escola política cujo passado é marcado por características reformistas e nacionalistas, contra os quais os interesses dominantes vociferavam (Antunes, 2004). Desse modo, o político Itamar Franco precisou moldar-se ao Governo Itamar, um caso típico, de fácil resolução, nos moldes da política brasileira.

O curto período do Governo de Itamar Franco deu prosseguimento ao programa do Presidente deposto, administrando a hiperinflação a *conta-gotas* e fortalecendo o terreno para o neoliberalismo<sup>36</sup>.

De acordo com Oliveira (1995), as eleições de 1994 abriram o caminho que levaria à presidência o então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC)<sup>37</sup>. O referido Ministro implementou a Unidade Real de Valor (URV), uma “forma pedagógica de inculcar a desesperança nas formas econômicas, sociais e políticas que estavam sendo construídas, que lutaram contra o projeto neoliberal, para uma nova investida neoliberal” (OLIVEIRA, 1995, p. 26).

A implementação do Plano Real, representou o passaporte para a eleição de FHC para Presidente da República. De posse de legitimidades política e eleitoral, com a hegemonia do Poder Executivo em relação aos demais poderes, FHC transformou o Brasil, com suas políticas, no país das reformas, sob os domínios de organismos multilaterais, submetendo o país ao domínio absoluto do capital.

A intensificação do projeto neoliberal, levemente iniciado e difundido na gestão Collor, não perdeu forças com o afastamento de Fernando Collor da

---

<sup>35</sup> O *impeachment* do Presidente Collor representou, segundo Oliveira (1995), um avanço das organizações da sociedade civil. Em decorrência desse processo, o vice, Itamar Franco, assumiu a Presidência em 02/10/92, encerrando seu mandato em 01/01/95.

<sup>36</sup> Outra atitude que marcou o Governo de Itamar foi a tentativa de revisão da Carta Constitucional. Essa revisão promoveria ampla reforma do Estado. Embora tal proposta não tenha se efetivado em seu governo, foi colocada como prioridade de seu sucessor.

<sup>37</sup> Definido por Celso Frederico em prefácio ao livro “Neoliberalismo e reestruturação produtiva”, como refinado sociólogo, filho do Udenismo de esquerda e visceralmente hostil aos trabalhistas e seus aliados históricos no movimento operário (os comunistas), Fernando Henrique Cardoso foi eleito em 1994 e reeleito em 1998.

Presidência da República<sup>38</sup>. O bloco de poder conservador iniciado em seu governo mostrou-se incompetente e despreparado para realizar o ajuste, mas a tônica do programa de reformas não se perdeu.

O governo de Fernando Henrique Cardoso imprimiu uma nova racionalidade ao movimento de implementação do neoliberalismo, se mostrou capaz de produzir as condições objetivas de uma democracia formal apoiado na ditadura do mercado. Manteve a agenda de acabar com inflação, privatizar, flexibilizar as relações entre Estado e sociedade, assim como as relações de capital e trabalho (TEIXEIRA, 1998, p. 225).

Ferretti e Silva Júnior (1996) mostram que, a exemplo da Nova República, que na década de 1980 significou a preparação política para os ajustes de ordem estrutural que seriam implementados somente na década de 1990, a assunção da Presidência da República por Fernando Henrique Cardoso significou a intensificação do ajuste estrutural iniciado no Governo Collor de Mello e teve as ações mais cruéis em termos da promoção de perda para a classe trabalhadora.

Nesse sentido, a modernização neoliberal penaliza sobremaneira o mundo do trabalho, de modo a promover o enfraquecimento das relações trabalhistas, a deterioração do poder aquisitivo e da qualidade de vida dos trabalhadores. A especialização produtiva instaura a insegurança do emprego e até mesmo de outras formas de sobrevivência a que são submetidos os trabalhadores precarizados. Sob o espectro do desemprego, os comportamentos de docilidade, de aceitação e maleabilidade passam a ser legitimados no cotidiano do trabalhador. Distinta do descontentamento dos setores do capital, a rebeldia do mundo do trabalho, vinculada à luta democrática, sustenta-se por uma ação ultradefensiva, conseqüência também da incapacidade e da apatia das representações sindicais que se encontravam desarticuladas. Já os setores do capital, inseridos na ordem, lêem a catástrofe pela crise econômica e pela recessão, ainda mais agravadas, pela evolução da crise social, da corrupção compulsiva, da instabilidade política e da tensão militar.

No que diz respeito à educação, articulava-se às reformas do Estado um projeto educacional ajustado à nova era do mercado, conforme afirma Frigotto (1994). Para o autor, o que ocorreu foi apenas uma reedição, sob novas bases e

---

<sup>38</sup> Embora cada país tenha adotado uma versão específica do neoliberalismo, de acordo com os precedentes modelos hegemônicos, Fernando Henrique e Collor discursavam no sentido de encaixar o Brasil nos moldes do Primeiro Mundo e, se não foram capazes de fazê-lo no sentido do desenvolvimento, no que diz respeito à implementação das reformas neoliberais, foram capazes de fazê-lo decisiva e completamente.

uma perspectiva desintegradora, do economicismo, do tecnicismo e do produtivismo das reformas educativas patrocinadas pelo golpe militar, cuja fundamentação se encontrava nas diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais, especificamente as do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

As corporações transnacionais assumiram o poder, contrariando os anseios da sociedade civil. Deslocou-se a atenção, antes centrada na segurança e no desenvolvimento, para a educação como possibilidade de alívio à pobreza. Intensificaram-se os processos de mercantilização de espaços sociais, especialmente os da educação, o que provocou, segundo Silva Júnior (2004), densas mudanças no *ethos* das instituições educacionais por meio de suas relações com a sociedade, por meio de reformas educacionais assentadas no trabalho abstrato<sup>39</sup> nessa nova forma histórica do capitalismo mundial e brasileiro.

Em relação à educação profissional, em 1991 o Governo Collor já demonstrava, conforme Ferretti (2002), a intenção de rever o ensino técnico do país. É importante ressaltar que tal proposição não se originou no Ministério da Educação, mas no Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (PACTI), objetivando propor adequações à realidade advindas das mudanças decorrentes de inovações tecnológicas nas empresas industriais.

### **1.5. A educação profissional diante da conformação dos propósitos do capital.**

Na legislação brasileira relativa à educação profissional de nível médio percebe-se que o capital tem interesse em conformar, legalmente, seus benefícios e uma maneira de efetivá-lo se dá por meio da defesa dos interesses pelos representantes dos empresários no Congresso Nacional. As leis educacionais informam, então, a materialização de perspectivas políticas que, por sua vez, refletem as demandas do capital em relação ao mundo do trabalho. Essa organicidade pode ser percebida nos forjados arranjos educacionais, como o que contemplou os modelos taylorista e fordista de produção pela pedagogia tecnicista,

---

<sup>39</sup> Qualquer ato de trabalho é uma atividade produtiva de um determinado tipo que visa a um determinado objetivo, nesse caso é *trabalho útil* ou *trabalho concreto*, cujo produto é um valor de uso e cujo aspecto da atividade é condição da existência humana. Qualquer ato de trabalho pode ser considerado de forma separada de suas características específicas, tomado apenas como dispêndio de força de trabalho humana. Tomado sob este aspecto cria valor e é chamado *trabalho abstrato*. O trabalho abstrato e o trabalho concreto não são atividades diferentes; compõem a mesma atividade, considerada em seus aspectos diferentes (BOTOMORE, 2001).

que se implantou no Brasil com a Lei 5.692, de 1971, que determinava, dentre outros procedimentos: a não- separação entre ensino secundário e ensino técnico a partir da criação da *escola única*, profissionalizante<sup>40</sup>; a cooperação de empresas com a educação; a fusão do ensino infantil e do ensino fundamental; o caráter de terminalidade no ensino fundamental, na forma de iniciação ao trabalho e no ensino médio, no formato de habilitação profissional. Pretendeu-se, com isso, substituir a equivalência (entre educação geral e formação profissional) pela profissionalização compulsória no ensino médio.

De acordo com Oliveira (2003), a profissionalização não ocorreu por falta de infra-estrutura, de professores habilitados na área profissional e de laboratórios e equipamentos adequados. Na verdade, somente as escolas que já faziam educação profissional de qualidade, as escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica, continuaram a fazê-lo. Nas escolas estaduais e municipais a profissionalização não aconteceu e, conforme a autora citada, a questionável qualidade caiu ainda mais, talvez pela vigência de currículos aligeirados e da respectiva diminuição da carga horária das disciplinas de formação geral, em função da inclusão compulsória de disciplinas de cunho profissional, entre outros motivos.

A profissionalização compulsória não contribuiu, em absoluto, para a efetivação de uma proposta de educação profissional que atendesse, minimamente, à problemática brasileira e às necessidades dos trabalhadores. O que ocorreu foram tentativas governamentais, convenientes e pouco afeitas à educação, que tinham como objetivo adequar o país às expectativas do desenvolvimento industrial que se prenunciava.

Em vista das críticas e questionamentos à profissionalização compulsória, tanto por parte da sociedade como do setor produtivo, pela constatação de que o milagre econômico não atingiria a dimensão esperada, foram elaborados dispositivos legais que objetivavam atenuar tal profissionalização<sup>41</sup>. A Lei 7.044/82 fecha o ciclo referente a esse tipo de profissionalização, extingue a compulsoriedade da profissionalização no ensino médio e substitui o objetivo de *qualificação para o trabalho* por uma forma genérica de *preparação para o trabalho*.

---

<sup>40</sup> A respeito da escola única, ver KUENZER, A. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

<sup>41</sup> Nesse sentido se destacam os Pareceres 45/72 e o 76/75, que possibilitavam a vigência de dois níveis de habilitação – o nível técnico e o auxiliar técnico.

Embora buscasse manter a imagem de profissionalizante, essa legislação, segundo Kuenzer (1999), normatizou um novo avanço conservador, retornando ao modelo anterior a 1971, quando a educação propedêutica se destinava às elites e as escolas profissionalizantes aos trabalhadores. A equivalência entre as modalidades foi, no entanto, mantida.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 e uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) seriam um marco para a educação brasileira, já que, pela primeira vez, foram criados instrumentos jurídicos que asseguravam seu cumprimento, não fossem historicamente destoantes, o texto legal e sua implementação. O processo de construção da LDBEN foi de longas, acaloradas e fundamentadas discussões, nas quais estiveram envolvidos representantes de toda a sociedade civil brasileira. Os especialistas da educação, segundo NEVES (2000), tentavam estabelecer vínculos entre ciência e trabalho, educação e produção, educação e trabalho.

Atentos à tramitação da Lei, integraram-se ao *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB*, juntos aos demais sujeitos coletivos, representantes diretos dos trabalhadores, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), que também se alinhava aos críticos do Projeto Darcy Ribeiro para a LDB e defendia a proposta democrática para a educação brasileira. Os trabalhadores tomavam para si a proposta da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que adota a tese do trabalho como princípio educativo defendido pelos adeptos da proposta educacional democrática<sup>42</sup>.

Desse modo, as negociações/defesas de um projeto que encampava parte das lutas históricas dos educadores, dos trabalhadores e da sociedade civil organizada nutriam boas perspectivas para a educação. A presença de Dermeval Saviani, como o principal responsável por um anteprojeto nitidamente democrático, que teria como interlocutores da sociedade, sobretudo, professores e legisladores e que culminaria na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), era um fato promissor para a educação, especialmente para a educação profissional, já que se tratava de um representante dos setores progressistas, de formação marxista, um declarado

---

<sup>42</sup> O tema princípio educativo será abordado mais adiante, no texto.



defensor da educação politécnica<sup>43</sup>. No entanto, dada a correlação de forças que apoiava o governo e as barganhas cuidadosamente efetivadas no Congresso Nacional, desfigurou-se o quadro anterior. No que diz respeito à mobilização, ocorreu o seguinte com referência aos empresários:

aproveitando a deixa neoliberalizante do bloco no poder e a nova composição de forças do Congresso [...] procuram abrir seus espaços educacionais reduzidos pela Constituição de 1998, ora intervindo, por intermédio de lobby, no Executivo Central, no que diz respeito à concessão de subsídios públicos para sua rede escolar, ora atuando diretamente, por meio dos congressistas conservadores que viam na privatização da educação uma faceta de uma política estatal mais abrangente, destinada a aprofundar a subordinação do conjunto das políticas públicas sociais à lógica empresarial (NEVES, 2000, p. 9).

O texto legal, após várias emendas e versões, chegou ao *Substitutivo Jorge Hage*, que foi desconsiderado, por causa de uma outra Proposta de Substitutivo, apresentada pelo então senador Darcy Ribeiro, que, apesar de conhecedor da educação brasileira, passou a estudar na cartilha de Fernando Henrique Cardoso. Dessa proposta apresentada por Darcy Ribeiro foi constituída a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). A proposta dos intelectuais e dos educadores progressistas, que buscava superar a dualidade do ensino médio e tentava consolidá-lo como etapa final da educação básica, não foi considerada.<sup>44</sup> Daí em diante se encaminhou a regulamentação, por leis complementares, pareceres, resoluções, decretos e medidas provisórias. Na década de 1990, especialmente no campo educacional, se efetivaram as propostas que prepararam terreno para o reinado da globalização, do neoliberalismo e suas respectivas marcas.

A LDBEN assume, por princípio, a racionalidade econômica cuja marca é o texto minimalista que coaduna com o Estado Mínimo, flexível, de modo a não manter o governo atado à regulamentação rígida e, ao mesmo tempo, permitir agilidade na implementação de políticas educacionais coerentes com a orientação política de inserção do país nos moldes da globalização e da submissão ao capital internacional. A Lei também é omissa, por não discriminar as esferas governamentais que se responsabilizam pelos programas de educação de jovens e

---

<sup>43</sup> Para o autor, a formação politécnica propicia ao “educando a aquisição dos conhecimentos técnico-operacionais, dos fundamentos científicos e filosóficos que orientam determinada modalidade de trabalho” (SAVIANI, 1989, p. 5).

<sup>44</sup> Tal proposta vislumbrava, como principal objetivo para o ensino Médio, a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, visando o pleno exercício da cidadania, a preparação para o trabalho e a continuidade de estudos.

adultos que não tiveram, em idade apropriada, acesso à educação geral e profissional:

Com a acumulação flexível, o capital prescinde de formação profissional para os postos crescentemente simplificados, passando a demandar do Estado apenas a educação geral, mais ampliada, é verdade, porém não mais universalizada, em face da redução dos postos de trabalho. Para a educação de seus profissionais plenamente qualificados, o capital sempre prescindiu do Estado, provendo suas próprias demandas, em face de seu caráter estratégico (KUENZER, 1999, p. 20).

A política educacional foi, então, constituída de iniciativas pontuais e setoriais, a exemplo do Decreto 2.208/97 e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), principais responsáveis pela materialização da reforma da Educação Profissional, imposta aos CEFETS e às Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, a partir de 1997.

Assim é que toma forma, de maneira súbita, a revisão do ensino técnico acenada no Governo Collor. A proposta para tal empreitada, como já salientado anteriormente, não foi encampada pelo Ministério da Educação, o suposto responsável legítimo pelo tema da educação profissional, mas pelo Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (PACTI) e pelo Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), numa clara alusão aos tipos de adequação que se buscava para o sistema educacional, em termos de adaptação à nova realidade brasileira, considerada apenas no âmbito econômico. Também ganha contorno mais claro a percepção de que as mudanças pretendidas estão estreitamente filiadas a propostas originárias de instituições internacionais e de entidades empresarias nacionais, cujas principais indicações de ajuste da educação aos interesses empresariais são expostos, segundo Frigotto (1994)<sup>45</sup>, em documentos da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), do Instituto de Educação Liberal (IEL), da Confederação Nacional das Indústrias (CNI)<sup>46</sup>, do Instituto Herbert Levy, da Gazeta Mercantil (IHL) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

---

<sup>45</sup> Como lembra Frigotto (1994), antes desse período os *homens de negócio* já defendiam a escola básica e já estavam atentos à educação que lhes convinha.

<sup>46</sup> A CNI tem à sua disposição o Instituto Euvaldo Lody (IEL), cuja incumbência é a análise de tendências e necessidades do setor industrial no âmbito da educação e da formação técnico-profissional. Assim, somente no ano de 1992, de acordo com relatório interno, o IEL elaborou o projeto *Pedagogia da Qualidade* (com apoio do CNI, do SENAI e do SESI); coordenou o Encontro Nacional Indústria-Universidade, sobre a Pedagogia da Qualidade; realizou 16 encontros estaduais sobre educação para a qualidade e, ainda, 15 cursos sobre a qualidade total (FRIGOTTO, 1994, p. 48).

(SENAI)<sup>47</sup>, entre outras instituições. A respeito dessas proposições, documentos do Banco Interamericano, citados por (OLIVEIRA, 2003, p. 46), assinalam:

fim da expansão no número de escolas técnicas federais; promoção das relações contratuais das escolas com instituições estaduais e do setor privado local, para, desse modo, diminuir a dependência financeira em relação ao governo federal (BID, 1997d, p. 6).

Outro indício dos vínculos implícitos é a questão contida na Proposta de Governo de FHC, que, em relação à Educação, se inspirou na urgente necessidade de melhoria e mudança em termos de qualidade da escola, a fim de que se formassem trabalhadores adaptáveis às novas tecnologias e ao novo mercado de trabalho. As raízes de tal proposta estariam contidas, conforme mostra Frigotto (1994), no documento intitulado *Educação Fundamental e Competitividade Empresarial (uma proposta para a ação do governo)*, apresentado ao Ministério da Educação em 1992, cuja elaboração foi feita pelo Instituto Herbert Levy, com apoio da Fundação Bradesco, sob a coordenação de João Batista Araújo e Oliveira e de Cláudio de Moura Castro, técnicos do Banco Interamericano<sup>48</sup>. A respeito desse documento e da análise nele contida da realidade e da educação brasileira, na visão dos empresários, e das soluções por eles vislumbradas, antes da formulação de tal projeto, um artigo escrito pelo coordenador da área educacional do referido instituto, Horácio Penteado de Faria e Silva Filho, mostra que o empresariado não apenas fazia o diagnóstico do mal da educação brasileira como também disponibilizava o receituário para melhorá-la:

além da participação direta, o empresário pode atuar localmente, participando da gestão da escola e, através das confederações, que têm acesso ao poder, propor e cobrar políticas educacionais. Para tanto, os empresários precisam conhecer o tema Ensino Fundamental (SILVA FILHO, 1994, p. 88).

Esse discurso denota a noção de educação demandada pelos empresários e também que, a partir dessa noção, esses especialistas em negócios buscam implementar soluções, aparentemente tão claras, para um problema que nem os

---

<sup>47</sup> SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SESI (Serviço Social da Indústria), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte), SENAR (Serviço Nacional Rural) e SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) são instituições de formação profissional ligadas ao empresariado, mantidas por contribuição parafiscal, e conhecidas, no seu conjunto, como *Sistema S*.

<sup>48</sup> Cláudio de Moura Castro veio a ser nomeado assessor do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, em questões de políticas educacionais e João Batista Araújo e Oliveira, nomeado a secretário geral do MEC.

especialistas em educação<sup>49</sup> vislumbram com tamanha desenvoltura, pelo fato de que a solução não constitui tarefa singela, descomprometida e pragmática, como se pretende supor. Além disso, os interesses das classes trabalhadora e empresarial são distintos e, portanto, as soluções e propostas almejadas para uma das classes não pode atender à outra.

Nesse mesmo sentido se encontra a efetivação do novo ordenamento jurídico-político da educação profissional, que teve início com o Projeto de Lei n.º 1.603/96, instrumento jurídico-normativo que regulamentaria a educação técnico-profissional e a organização da Rede Federal de Educação Profissional<sup>50</sup>. Precursor da reforma, tal projeto havia sido apresentado à sociedade brasileira pelo então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza e pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, porém fora recusado, pelo motivo de que continha orientações mais centradas na linha economicista do que propriamente no sentido educacional.

Gestado no seio da Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), sob orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial, sem considerar a opinião de estudiosos brasileiros e as constatações de que esse tipo de formação, ministrada nas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETS, era legitimamente reconhecido pela sociedade (inclusive a classe empresarial) como educação de qualidade, no âmbito da formação propedêutica ou da formação profissional, esta última sua especialidade. O referido Projeto de Lei descaracterizava tais instituições e contrariava a concepção de educação tecnológica por elas adotada e aperfeiçoada ao longo de décadas, criando um sistema em separado com distintos níveis de atendimento para a educação profissional e para a educação propedêutica.

A SEMTEC, já havia manifestado posição consoante com a comunidade dos CEFETS, das Escolas Agrotécnicas e das Escolas Técnicas Federais, fomentando a elaboração de um projeto político-pedagógico que a contemplasse. No entanto ocorreu, segundo Oliveira (2003), que a SEMTEC agiu de forma ambígua, pois fomentava essa discussão com base na concepção de educação tecnológica,

---

<sup>49</sup> Quando utilizo o termo especialista em educação, refiro-me aos educadores estudiosos da educação e com ela comprometidos, na praxis.

<sup>50</sup> Tal projeto de Lei havia tramitado na Câmara Federal, antes que fosse homologada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com a resistência firme da comunidade educacional e da sociedade civil, foi sutilmente retirado de pauta e, após a homologação da LDB, volta novamente para ser imposto sem mais discussão, na forma de Decreto.

respaldada pelos CEFETS e articulava com o Governo Federal a implantação da Reforma da Educação Profissional e a discussão do papel desempenhado pelas Escolas Técnicas e CEFETS no âmbito do significado do ensino médio. Essa discussão se iniciou a partir desta avaliação:

O Banco Mundial e outras instituições públicas nacionais, preocupados com a crescente demanda por recursos financeiros, resultantes das pressões sociais pela democratização do acesso, a partir da redução dos fundos públicos nacionais e internacionais, o que passa a exigir maior racionalidade e melhoria da relação custo-benefício (KUENZER, 1997a, p. 141).

É sabido que a comunidade educacional dos CEFETS, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais reconhecia a necessidade de reformulações na Educação Brasileira, especificamente a Profissional, e tinha até proposta nesse sentido, conforme já foi dito anteriormente, como processo natural, dadas as modificações paradigmáticas contemporâneas e as novas necessidades que se impuseram a toda sociedade, de modo especial aos trabalhadores.

No entanto o que tal comunidade parece não ter admitido é que tal tarefa, de extrema importância, especialmente para a classe trabalhadora, fosse realizada sob orientações distanciadas dos princípios educacionais, à revelia dos setores progressistas da educação, dos representantes dos trabalhadores e, principalmente, que fosse elaborada por sujeitos ligados à área econômica, senão dela representantes.

Para o convencimento da sociedade civil quanto à necessidade da reforma, que sofreu resistência por parte das instituições, eram utilizados os argumentos de que são altos os custos dos cursos promovidos pela rede federal, reduzido o seu atendimento<sup>51</sup> e o discurso da possibilidade de qualificação e reprofissionalização de trabalhadores independentemente de escolaridade prévia.

Assim, como alternativa de baixo custo, é que as modalidades de cursos, demasiado diversificadas foram impostas pela reforma. Uma outra cartada do Projeto foi apostar na reconversão profissional, na qual os trabalhadores vislumbram uma chance de participação na concorrência a um posto no mercado de trabalho. Por outro lado, em relação aos investimentos, com a promoção de cursos

---

<sup>51</sup> O que fortalece esse argumento, utilizado pelo discurso oficial para a sociedade civil, é que o ensino integrado (técnico e médio) privilegia a classe média, que procura a boa formação ministrada pelos CEFETS, Escolas Técnicas e Agrotécnicas. O argumento segue no sentido de que os custos são muito altos para formar uma maioria que terá como destino a universidade e não o mundo do trabalho, deixando, desse modo, de atender à classe trabalhadora, que, por sua vez, não necessita de educação com tanta qualidade, dada a predestinação de suas funções no mercado de trabalho.

aligeirados, empresários e governo têm a maior possibilidade de promover a economia de gastos destinados à educação da classe trabalhadora, como mostra o Decreto 2.208/97, no Artigo 3º, Inciso I.

No entanto o discurso que reza pelo cumprimento do papel precípua das escolas públicas de formação profissional, o de atender à classe trabalhadora, não mostra nem um pouco de constrangimento ao afirmar que uma escola mantida por dinheiro público deve prover técnicos para a indústria, ou seja, deve fazer o papel de preparar exatamente nos moldes requeridos pelas indústrias e pelos empresários, de modo que poupe a empresa de muitos gastos. E, assume que a grande cartada, para a efetivação da reforma por eles elaborada, foi a oferta de dinheiro (uma dívida que seria paga com dinheiro público, novamente) às direções de escolas (Técnicas e CEFETS), que não recebiam nenhum investimento nas instituições há tempos e, portanto, se encontravam em situação miserável, de modo que seus representantes e dirigentes eram seduzidos pelo dinheiro envolvido na reforma. Sem constrangimento, o referido assessor do ministro, confirma o jogo de sedução que se estabeleceu finalmente com os diretores das Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETS:

Em última instância, o que as convenceu a não levar tão a fundo suas objeções à reforma foram os 250 milhões de dólares que elas poderiam receber. Um pedido apresentado ao ministério poderia trazer uma bela soma em dinheiro para as escolas, permitindo reformas, expansões e até novos laboratórios e oficinas (CASTRO, 2005, p. 164).

Nesse sentido, a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) pode ser considerada como principal instrumento de implementação da reforma. Mediante recursos da ordem de 500 milhões de dólares, financiados pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o referido programa almejava financiar 250 projetos de Centros de Educação Profissional (reformas ou construções). Do total de recursos, 40% eram destinados às instituições públicas da rede federal e estadual e 60% aos projetos do segmento comunitário, incluída a iniciativa privada. Fechando o cerco que se fez a partir da negociação financeira, o Decreto 2.208/97, a Lei 9.649/98 e seus complementares, desautorizam a criação de novas Unidades escolares na esfera federal, exceção feita, exclusivamente, para as que mantivessem parcerias com Municípios, estados,

setor produtivo, organizações não governamentais, as quais se responsabilizariam pela gestão e manutenção de tais estabelecimentos.

Ainda no sentido de usar todo o poderio econômico (às expensas do dinheiro público) para efetivar à revelia uma reforma elitista, arbitrária no sentido de definir quanto de conhecimento deve ser ministrado ao trabalhador e de adequar a educação ao gosto do empresariado/capital, é explicitado que à elite é reservada a oportunidade de ingresso nas melhores universidades (públicas) e ainda o favorecimento que a LDB prestou a esse evento:

Uma vez decidido o rompimento entre segmentos técnico e acadêmico das escolas técnicas, o resto foi uma questão de acertar detalhes e encontrar uma forma legal de executá-lo. A recém-lançada LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), um amplo marco legal para as políticas educacionais, veio simplificar as coisas muito mais do que se pensava antes (CASTRO, 2005, p.162).

O histórico da reforma mostra que a partir da vigência da Lei 9.394/96, o Projeto de Lei 1.603/96 foi retirado, sob o débil pretexto de inadequação e entrou em vigor o Decreto 2.208/97, que constituía, na realidade, uma versão adaptada do referido Projeto de Lei, complementada pela Portaria MEC 646/97<sup>52</sup>. Tal Projeto foi, assim, retomado integralmente e trouxe como marca a imposição e a coerção, buscando neutralizar as resistências, com base na proposta de LDB e no Plano Nacional elaborados pela *sociedade*.

Essas medidas levaram à separação entre a educação profissional de nível médio e o ensino médio regular, reforçando a histórica dualidade que demarca duas redes de ensino distintas no âmbito da educação brasileira, ao mesmo tempo suprimindo a equivalência dos cursos médio e técnico. É mantida, dessa forma, a ambigüidade do ensino médio, evidenciando-se duas funções distintas: a de preparar para a continuidade de estudos e a de preparar para o trabalho. Com base nelas, restringiu-se a oferta de cursos dos CEFETS, Escolas Técnicas, Agrotécnicas

---

<sup>52</sup> A Portaria MEC n.º 646/97 regulamenta a implantação do disposto nos Artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96 e no Decreto n.º 2.208/97 e tem como principais recomendações o incremento da matrícula na educação profissional mediante a oferta de: cursos de nível técnico desenvolvidos concomitantemente ao ensino médio, para alunos oriundos de escolas dos sistemas de ensino regulares; cursos de nível técnico destinados a alunos egressos do nível médio, por via regular ou supletiva; cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico; cursos de qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização. Prevê que a oferta de tais cursos (qualificação, reprofissionalização e requalificação) seja feita de acordo com as demandas identificadas junto aos setores produtivos, sindicatos (patronais e de trabalhadores), junto a órgãos de desenvolvimento econômico e social dos governos estaduais e municipais. Dispõe também sobre a certificação por competências e determina o prazo de 120 dias para a adaptação de regimentos internos das instituições federais de educação profissional, ao modelo da reforma.

Federais e ampliou-se a oferta de cursos que, segundo justificativa da SEMTEC, deveriam atingir um número maior de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia.

Foi privilegiada a oferta de educação profissional fragmentada, por meio da criação de cursos profissionais básicos de curta duração, compostos por disciplinas ministradas em formato modular, com variação de carga horária e caráter terminal. Aos módulos se conferiu autonomia e a eles pôde-se conceder certificação de qualificação, que, no seu conjunto, equivale à habilitação técnica de nível médio. Ao aluno foi permitido cursar diversos módulos, que compõem uma habilitação, em diversos estabelecimentos de ensino, cabendo ao último em que foi cursado um módulo o dever de conferir a habilitação, mediante aprovação em exames de competência.

Finalmente, a referida proposta justifica a tese de que nem todos são competentes para os estudos acadêmicos e, para tais pessoas, aprendizagens mais rápidas e baratas são suficientes para que consigam se inserir no mercado de trabalho, considerando o tipo de ocupação que a maioria irá desempenhar, no horizonte de tarefas precarizadas, de caráter eventual, tendo, portanto, mínimas chances de participação e decisão na vida cultural, política e econômica da sociedade.

Não obstante a nova LDB prever a manutenção de cursos de habilitação integrados à educação geral e formação profissional, o Decreto 2.208/97 inviabiliza tal possibilidade, do mesmo modo que suprime a equivalência, ao separar a educação profissional do ensino regular de nível médio<sup>53</sup>. Kuenzer (1999) lembra que a quebra do princípio da equivalência, arduamente conquistada pelos setores progressistas na década de 1960 representa perda para a classe trabalhadora, pois, por meio da equivalência, era oportunizado aos filhos de trabalhadores o ingresso no ensino médio com a possibilidade de conseguir emprego na área de formação e também o acesso ao ensino superior, ainda que fosse com as marcas das dificuldades determinadas pela origem de classe.

---

<sup>53</sup> A Educação Profissional, conforme a legislação pertinente, passa a compreender três níveis, básico, técnico e tecnológico, oferecidos ao trabalhador, independentemente de escolaridade prévia, visando a atender demandas do mundo do trabalho. A educação profissional diz respeito, então, à habilitação profissional para alunos egressos do ensino médio ou nele matriculados, podendo ser oferecida também em módulos e garantindo certificação específica, destinada a egressos do ensino médio e técnico, estruturada segundo os diversos setores da economia.



Novamente se percebe que a reforma foi moldada pelo ideário neoliberal privatizante, pois, justamente no âmbito da aplicação dessa política pública – financiada com recursos públicos – é que são empreendidas mudanças “significativas nas suas redes de ensino médio e técnico e que se incrementa a participação do setor privado, quer pela transferência da gestão de instituições públicas, quer pelo financiamento de instituições privadas” (LIMA FILHO, 2003, p. 22). Conduzida no sentido de desobrigar progressivamente o Estado de responsabilidades, tal política alavancou, por meio de seus instrumentos normativos, uma nova concepção de educação profissional, resalte-se, apressada, superficial, volúvel, cuja marca principal é a adaptação aos moldes neoliberais.

Cabe evidenciar, no entanto, que não se pode deter as expectativas apenas nas ações pragmáticas, parciais e objetivas do legislativo e, em decorrência disso, vislumbrar possibilidades revolucionárias imediatas no âmbito educacional, apenas por essa via. É necessário levar em conta as determinações mais amplas existentes nas relações sociais, que se manifestam no âmbito das relações de trabalho e na processualidade da formação do trabalhador.

O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)<sup>54</sup> é um dos instrumentos normativos, implementado no âmbito do Ministério do Trabalho (MTB), que integra ações da articulação e coordenação da política nacional de educação profissional da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR). A justificativa para a implantação do referido Plano foi o atendimento à demanda de qualificação, requalificação e aperfeiçoamento de desempregados e trabalhadores, com o intuito de atender à dinâmica das mudanças tecnológicas.

As diretrizes do PLANFOR determinavam que os seus recursos, advindos do FAT, deveriam ser aplicados em programas de educação profissional e outras ações implementadas de forma descentralizada, em parceria com sindicatos de trabalhadores, universidades, organizações empresariais e organizações não-governamentais. Os programas incluíam as categorias: programas nacionais, direcionados à clientela em desvantagem social e/ou setores ou regiões estratégicos para o desenvolvimento do país; programas estaduais em parceria com organismos do governo estadual ou municipal e outros atores locais, para atender, prioritariamente, beneficiários do seguro-desemprego.

---

<sup>54</sup> O PLANFOR foi criado pela Lei 8.900 de 1995, embora tenha se consolidado somente a partir de 1996.

No âmbito da implementação do PLANFOR, não houve, em momento algum, o esforço de articulação com a educação geral, embora os documentos do Plano preceituem um modelo para o que se chamou educação profissional, em substituição à *formação profissional*. A esse discurso, correspondeu uma prática que legitimava o argumento de que a qualificação de trabalhadores independe de escolaridade prévia. Tal prática, se não tem relação com a educação, também não representa avanço, nem mesmo na perspectiva das novas exigências, apregoadas na justificativa do PLANFOR, que dizia que a formação profissional estava obsoleta e que havia necessidade de um novo tipo de qualificação, pois o plano se constituiu efetivamente de projetos cujas atividades pontuais e sem continuidade denotavam uma perspectiva assistencialista.

Engendra-se, pois, nesse processo de fortalecimento do mercado de formação profissional uma rede de interesse:

uma intrincada rede de interesse dos interlocutores políticos envolvidos nas negociações e as entidades executoras dos programas de formação [...] as políticas neocorporativas, desenvolvem-se sob a premissa do estabelecimento do consenso social, mas dada a correlação de forças desfavorável da conjuntura social e a dificuldade de mobilização ampla dos trabalhadores, tal processo acaba se revelando um mecanismo de amortecimento das contradições sociais (MACHADO e FIDALGO, 2000, p.104).

Conceitualmente, o PLANFOR reedita, em relação às políticas educacionais, questões, segundo Fogaça (2001), já criticadas, dentre elas a manipulação de conceitos *inovadores*, como empregabilidade, capacidade de empreendimento, parceria, que, traduzidos para o cotidiano, podem significar, respectivamente: a responsabilização do indivíduo pelo seu desemprego e total isenção de obrigações por parte do Estado; a supressão de direitos trabalhistas, considerando que um empreendedor não estabelece vínculos com empresa nem sindicatos; a transferência, para a ordem privada, das políticas de Estado em relação à formação específica, contribuindo para ação deste na elevação do nível de escolaridade da população.

Para Machado e Fidalgo (2000), a inovação no campo da educação profissional implica adotar um padrão de desenvolvimento e de relações que qualifique a força de trabalho, que tenha o apoio de políticas públicas para o emprego, como um modo de corrigir as distorções na distribuição de renda. Assim, é importante, na oferta de tais cursos, considerar as deficiências em termos de qualificação profissional da força de trabalho, as possibilidades de emprego e de

trabalho efetivamente disponíveis, bem como a assistência ao desempregado e a intermediação deste com as empresas, “mas isso não significa tornar os cursos subservientes ao mercado” (MACHADO e FIDALGO, 2000, p. 106). Não se podem buscar soluções e respostas a essas necessidades, a partir da substituição dos cursos, como direito à cultura, à ciência e à tecnologia, dotados de sentidos mais amplos em nome do atendimento à lógica mercantil.

### **1.6. Desafios para a educação profissional e para o trabalho.**

O papel atribuído aos processos educativos, principalmente aos que tratam da educação técnico-profissional, qualificação e requalificação no contexto acima referido, conforme esclarece Frigotto (1993), é produzir cidadãos participativos, colaboradores e adeptos do consenso passivo, não mais trabalhadores dotados de sentido de pertencer a um grupo e reivindicadores de seus direitos trabalhistas.

Essa estreiteza de compreensão do formativo, do educativo e da qualificação coloca tais processos fora da dimensão ontológica do trabalho e da produção, para, então, reduzi-los ao economicismo do emprego, ao fetiche do mercado de trabalho e, mais exatamente, à possibilidade de se fazerem empregáveis, sob o mote da adequação ao mercado, ressalte-se, de um mercado onde não há lugar para todos.

Nesse cenário, as tentativas de implementação de propostas pedagógicas democráticas não transcorrem de maneira suave ou natural. Além disso, como argumenta Frigotto (1994), andar na contracorrente, resistir e propor alternativas não é exatamente uma tarefa fácil e confortável. Assim, as proposições nesse sentido se dão nos embates, nas tentativas frustradas, pois, geralmente, essa não é a proposta de um grande grupo, mas de minorias, para não dizer de sujeitos isolados, que vingam paulatinamente. Principalmente porque, na maioria das vezes, o discurso neoliberal é endossado até pela legislação, a exemplo das Leis 5.692/71 e 9.424/96 e do Decreto 2.208/97, que trazem implícita a tese do livre mercado e da mencionada possibilidade das pessoas alcançarem sucesso na negociação de sua força de trabalho no mercado capitalista, pela adoção da perspectiva individual da especialização, em contraposição à formação politécnica e ao direito à cidadania. Essa relação que se estabelece entre trabalhadores e capitalistas é pungente,

porque, segundo Frigotto (1991), não é considerada uma relação de classes, não permitindo, portanto, a negociação entre eles, em pé de igualdade<sup>55</sup>.

Essa *fetichização* acaba por tornar atraente a dita relação, de modo que chega a convencer até profissionais da educação, conformando assim suas opções político-pedagógicas, que, muitas vezes, se materializam na prática e nos posicionamentos assumidos nos espaços escolares. Constitui, pois, engodo e torna a preparação profissional do tipo *trabalho de Sísifo*<sup>56</sup>, já que, além do embate de forças entre compradores e vendedores da força de trabalho, o que deixa o trabalhador sempre em desvantagem na negociação, este não estará jamais à altura do que deseja o mercado de trabalho, que, voraz e traiçoeiro, se modifica, constantemente, causando sempre a impressão de que o trabalhador é incompetente e que é impossível se manter atualizado diante do gigante globalizado e exigente, deslocando, do plano ideológico para o plano individual, a responsabilidade social do Estado.

Contudo, em contraposição ao formato de educação mencionado, existe a proposta de educação que se situa na contra-hegemonia do projeto neoliberal, que adota um sentido histórico efetivo e se vincula a uma concepção de formação omnilateral, cujas dimensões humana e técnica envolvem o plano do conhecimento em relação ao seu caráter histórico, científico, técnico, cultural, político e estético. Nesse sentido, pressupõe-se o desenvolvimento omnilateral das capacidades humanas proposto pela educação tecnológica e/ou educação politécnica<sup>57</sup>, em contraposição à formação técnica e à qualificação polivalente, que prepararam o trabalhador para o domínio de técnicas de execução (sem o contato com a ciência),

---

<sup>55</sup> Essa relação de pseudo-igualdade entre diferentes Frigotto (1991) chama de *fetichismo* do mercado de trabalho.

<sup>56</sup> Com referência em Engels, Marx (1984. p. 43) afirma que a tortura da rotina de trabalho se assemelha ao trabalho de Sísifo: o mesmo processo mecânico é repetido sempre, numa analogia ao mito grego do que é condenado por Zeus a empurrar uma enorme pedra até o cimo de uma montanha, de onde ela despenca sobre ele, para ser novamente empurrada, numa tarefa infundável. A preparação para o trabalho, nos dias atuais, conforme Kober (2004), guarda com isso semelhança pois, após muito esforço no sentido de buscar se adequar às exigências do mercado de trabalho, o trabalhador se vê sob o *peso* que recai novamente sobre ele no sentido de nunca se encontrar a altura do mercado.

<sup>57</sup> Os termos educação politécnica e tecnológica são considerados como sinônimos, com base em Frigotto (1997, p. 4), que acredita que nos dois casos “o que importa é a significação ou a resignificação que os mesmos assumem no plano histórico concreto [...] Tecnologia como criação e extensão dos sentidos humanos [...]. Politecnia como uma concepção de formação humana unitária e omnilateral ou seja, que desenvolva as múltiplas dimensões do ser humano enquanto um ser de necessidades materiais, culturais, estéticas, afetivas e lúdicas”.

apenas com o domínio dos recursos empíricos, mesmo em relação a equipamentos sofisticados, e preparam para a intensificação do trabalho.

No que diz respeito à educação politécnica, trata-se de uma formação cujas premissas se assentam na compreensão teórico-prática das bases das ciências contemporâneas, dos princípios tecnológicos e "dos princípios da organização do trabalho e da gestão social em suas formas nas diversas esferas da vida humana" (MACHADO, 1991, p. 53). A educação tecnológica estaria vinculada aos referidos princípios de omnilateralidade da formação, de modo a conjugar a formação para a cidadania e a preparação profissional, embasada numa concepção de tecnologia que ultrapassa o reducionismo prático e cuja consistência teórico-conceitual integre uma prática efetiva (OLIVEIRA, 2003).

Importante para esse tipo de formação é o "desenvolvimento da capacidade crítica para que o aluno-cidadão seja capaz de discernir a serviço de quem e de que está a tecnologia" e buscar promover a socialização dessa tecnologia, fruto que é da criação e do trabalho humano (FRIGOTTO, 1993, p.154).

Em relação à visão do trabalho como princípio educativo, existe na literatura referente à educação e ao trabalho, uma sensata discussão, em que os autores analisam tal questão sob diferentes focos<sup>58</sup>:

na forma social do capital, a dimensão de positividade do trabalho se constitui pela dimensão de sua negatividade, seu estatuto de ser criador da vida humano-social se constrói por meio de sua condição de ser produtor da morte humano-social (TUMOLO, 2003, p.18).

Desse modo, para o autor, o trabalho não pode ser considerado como princípio educativo na perspectiva de uma educação que busca a transformação revolucionária da ordem do capital. O trabalho somente poderia ser tomado como princípio balizador da educação numa perspectiva de emancipação humana, numa sociedade fundamentada na propriedade social, isto é, na não-propriedade dos meios de produção, tendo superado a luta e a divisão de classes, todas as formas de exploração social, o trabalho produtivo de capital e o trabalho abstrato, tendo sido eliminados também o capital e o mercado.

---

<sup>58</sup> Na concepção de trabalho que adota-se para esta pesquisa e de acordo com os autores que a embasam, ao se referir ao *Trabalho como princípio educativo*, o que se expressa é a visão de trabalho em geral, baseada nos preceitos de Marx, no sentido da autocriação do homem no processo de transformação da natureza por meio do trabalho, de modo a que o homem tenha o domínio do processo do trabalho e decida sobre o uso social dessa produção.

Arroyo (1991) destaca a positividade educativa do trabalho moderno. Afirma que existe uma politecnicidade e uma omnilateralidade formadora que advém da fábrica e destaca a necessidade de avançar além da denúncia (dos aspectos deformadores da organização do trabalho capitalista) e de aprofundar as dimensões educativas presentes, na objetividade do trabalho moderno, no industrialismo de Gramsci.

Acácia Kuenzer, com base em Gramsci, afirma que uma proposta para o ensino de 2º grau, feita de acordo com os interesses da classe trabalhadora deve ter como diretriz o trabalho, com novo princípio educativo, “enquanto expressão do estágio de desenvolvimento das relações sociais contemporâneas em que a ciência se faz operativa e a técnica se faz complexa, reunificando cultura e produção” (KUENZER, 1997b, p.130).

Lima Filho (2003), destaca a concepção de *trabalho como princípio educativo*, sustentado na praxis do ser social, que possibilita a transformação da realidade e de si mesmo, na apropriação do legado histórico e cultural da humanidade.

Saviani mostra que, apesar do desenvolvimento da tecnologia, em última análise, aquele que a domina e a controla totalmente continua sendo o homem, o trabalhador:

o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e sua diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação (SAVIANI, 1994, p.161).

Frigotto confirma essas idéias, ao criticar o economicismo aplicado à educação e destacar a compreensão de que “o trabalho enquanto atividade vital, valor de uso, forma de o homem produzir-se historicamente, transcende a determinação da forma alienada de trabalho sob o capitalismo e é a vida da espécie” (FRIGOTTO, 1999a, p.196). É, pois, com essa condição que o autor acredita no trabalho como princípio educativo, como uma atividade que, mesmo sob a forma capitalista, não constitui apenas negatividade.

O que parece presente em todas as reflexões é o fato de que é necessário situar historicamente qualquer análise da adoção do *trabalho como princípio educativo*, no sentido de considerar as transformações por que passam os processos de trabalho nas distintas formações sociais e a possibilidade de buscar reafirmá-lo como algo que alicerça a vida humana e, por isso mesmo, é digno de defesa, para que não se percam todos os seus valores, em meio às manifestações vorazes do capitalismo.

Nessa perspectiva, a escola, ao invés de selecionar futuros componentes da classe média e alta, formaria cidadãos conscientes e informados, críticos em relação à estrutura social e dispostos a interferir na sua possível modificação. Desse tipo de proposta educacional se aproximam muitos educadores que buscam, pelo menos, refletir, discutir e implementar no cotidiano escolar as condições pedagógicas para que sejam instauradas novas relações sociais.

Contudo o trabalho pedagógico, escolar e não-escolar, é organizado e se move na substância das forças sociais concretas e produtivas. Dessa forma, a educação não é capaz de influenciar, por si só, o conjunto das relações políticas, materiais, sociais e culturais, porque não constitui a principal frente de luta pela superação das relações sociais vigentes, embora seja um espaço importante nesse sentido e a prática educativa se estruture a partir de uma força social concreta. Mesmo perpassada pelas relações de poder, pelas concepções político-ideológica contraditórias, essa prática permite que se almejem avanços no sentido de implementação de propostas distintas/dignas para a educação geral e a educação dos trabalhadores<sup>59</sup>:

o avanço na democratização real da escola e da educação só é possível mediante o avanço na democratização no plano das relações sociais de produção, relações políticas (plano das correlações de forças, de poder) e das relações culturais no seu conjunto (FRIGOTTO, 1991, p. 257).

Frigotto (1999b) e Kuenzer (2002) lembram o caráter contraditório do capitalismo, que traz engendrados, ao mesmo tempo, elementos de desenvolvimento e de destruição, constituindo em processo atravessado por avanços e retrocessos, que, ao mesmo tempo, evitam e aceleram a sua superação. Assim, para os autores, somente a partir da categoria contradição é que se deve considerar a perspectiva de avançar para uma educação que gere possibilidades históricas de superação do que está posto pela lógica impositiva do capital.

O “desafio é, então, o de se trabalhar no plano das contradições historicamente ‘dadas’, no plano das relações sociais dentro das quais nos movemos e lutamos para transformar” (FRIGOTTO, 1991, p. 255). Mészáros (2005) fala a esse respeito de maneira clara, talvez para nos levar exatamente aonde ele pretende chegar: à essência:

---

<sup>59</sup> É necessário atentar para o contexto das relações assimétricas de poder político e econômico em que se encontram envolvidos a educação, os cursos de formação, a qualificação e a requalificação profissional, e perceber que, por si só, não dão conta de atenuar o desemprego e a exclusão social, sem que haja, ao mesmo tempo, um movimento nas estruturas que lhes servem de ponto de partida e lhes dão sustentação.

sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as muito necessárias aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2005, p. 59).

O destaque a essas determinações, implicadas na relação entre os processos de educação e trabalho, não pode, no entanto, descartar a atenção à prática da educação e do trabalho. Ao contrário, tal processo implica articular organicamente as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas, para, de acordo com Silva, (1991), pensá-las e exercê-las politicamente, e não apenas pedagogicamente.

Nesse sentido, Frigotto (1999b, p. 230) acredita que há um embate a ser sustentado para constituir a contra-hegemonia, situado no plano ético-político. Trata-se do movimento de crítica aos valores dominantes e, ao mesmo tempo, de afirmação dos valores que se assentam na democracia efetiva, na igualdade entre os seres humanos. Para o autor, é necessário divulgar a crença de que a hegemonia da *burguesia vanguarda do atraso* em voga e as políticas educacionais mercantilistas brasileiras não serão eternas.

O referido autor destaca a desmistificação da ideologia vigente como fator fundamental de esclarecimento quanto às propostas de políticas educacionais e de formação profissional mercantilistas e aos processos de qualificação e reconversão, cujas perspectivas se centram nas habilidades e competências para a empregabilidade, que não levam em consideração as relações de poder desiguais e os limites do desenvolvimento industrial capitalista, diante do desemprego estrutural e, portanto, tais propostas educacionais, de caráter ideológico, reduzem-se, predominantemente, a um disfarce da realidade.

Desse modo, constitui tarefa permanente nos espaços escolares, nos sindicatos e nos movimentos sociais mostrar a falsidade e a ilusão que é dedicar à educação básica, à educação técnico-profissional e aos processos de qualificação, moldados pelo Banco Mundial e institutos formuladores de políticas educacionais empresariais, a responsabilidade da sociedade brasileira no processo de globalização e reestruturação produtiva, como a solução para a questão do desemprego estrutural. Também se faz imprescindível atentar para o fato de que “os



processos educativos que interessam aos trabalhadores não podem ter no mercado e no capital seu horizonte conceptual e prático” (FRIGOTTO, 1999b, p. 231).

Para o referido autor, no nível das concepções, cabe, pois, manter a crítica à fragmentação, ao dualismo, ao tecnicismo e, no plano ético-político, essa crítica deve centrar-se no combate ao credo do individualismo e às perspectivas biologicistas, que atribuem a componentes genéticos o que na realidade, é fruto da desigualdade das relações sociais que se estabelecem na sociedade capitalista.

Portanto a perspectiva a ser adotada para a relação trabalho e educação e para a educação profissional não pode reduzir-se às habilidades básicas e às competências para a empregabilidade ou, simplesmente, centrar o objetivo, no ajuste à reestruturação produtiva e ao mero adestramento. É necessária uma base de formação que diga respeito ao desenvolvimento do conjunto das capacidades humanas, necessárias à produção de valores de uso econômico, cultural, político, estético. Imprescindível se faz, nesse sentido, fornecer elementos de formação técnica, científica e política, situando a educação tecnológica numa dimensão que possibilite formar “cidadãos aptos a orientar o desenvolvimento técnico, porque conscientes do seu desdobramento social” (PEREIRA,1997, p. 35). Sendo assim, eles serão capazes de: “Dominar a máquina”, recriar a máquina e saber a serviço de quem e de quantos está a ciência, a tecnologia e a riqueza produzida pelo trabalhador (FRIGOTTO, 1999b, p. 235).

É importante observar que as relações existentes entre o homem e a máquina mediatizam a própria existência humana. O trabalho, como agente mediador entre o homem e a natureza, dá sentido à vida humana, humaniza o próprio homem e o diferencia dos animais. O trabalho está, pois, presente em todas as relações sociais da humanidade. Mas é preciso lembrar o que diz Bosi (2004, p. 77): “quando as mudanças históricas se aceleram e a sociedade extrai sua energia da divisão de classes, criando uma série de rupturas nas relações entre os homens e na relação dos homens com a natureza”, tem-se como desdobramentos relações conflituosas, que, via de regra, tendem a desfavorecer a classe que vende sua força de trabalho à outra classe, a classe dominante. Sob a influência dessa relação se acham, pois, as determinações da existência humana.

É nesse sentido que realiza-se, no próximo capítulo, a problematização das transformações econômicas, políticas e sociais, que refletiram significativamente, no mundo do trabalho e na educação profissional do país. Nessa direção, é

fundamental a recuperação dos pressupostos da crise do capitalismo monopolista, que se manifesta na ascensão do projeto neoliberal e na reorganização da produção capitalista, tendo seus desdobramentos dialéticos na educação dos trabalhadores.

## Capítulo II

### OS DESDOBRAMENTOS DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

... no topo da pirâmide, tirânica  
estúpida tapada minoria  
cultiva viva como a uma flor  
a vespa vesga da mesquinharia  
na civilização eis a barbárie  
é a penúria que se pronuncia  
com boca oca, sua cárie  
ou sua raiva e sua revelia...

Lenine e Carlos Rennó (2002)

## **2.1. O neoliberalismo como um processo de resposta à crise do capitalismo monopolista.**

A análise das sucessivas mudanças políticas e econômicas, no Brasil, demonstradas anteriormente, deve ser compreendida a partir de um movimento dinâmico do capitalismo monopolista internacional. Os discursos pela redução da atuação do Estado Nacional, a tendência das privatizações de empresas estatais e a clara ofensiva contra os princípios nacionalistas presentes na sociedade surgiam como desdobramentos dialéticos do processo neoliberal concebido em um plano internacional, que atingiram até mesmo as formações sociais como a brasileira, onde o capitalismo não se desenvolveu plenamente.

No país foram estabelecidas pelos *homens de negócios* novas concepções de trabalho, que iriam solicitar processos educativos distintos, principalmente os relacionados à educação profissional, com as perspectivas da pedagogia da qualidade total, da sociedade do conhecimento, advindas dessa movimentação de ajuste. Já no âmbito da construção teórica, a década de 1990 mostrou um aprofundamento da temática relação trabalho-educação, por parte de pesquisadores. Concomitantemente, no âmbito do embate político e organizativo da educação, a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, ocorreu “dentro de um tecido social e cultural onde as elites dirigentes fazem o discurso da modernidade, mas estão prenhes das práticas escravocratas” (FRIGOTTO, 1999a, p. 48).

O processo de ajuste global, notadamente das relações econômicas determinantes do novo modo de organização social, teve origem nas crises sucessivas da própria lógica do capital, de causalidades intrínsecas a contradições estruturais postas pelo desenvolvimento do capitalismo tardio e, mais exatamente, “pelo desenvolvimento do regime de acumulação e modo de regulação fordista” (HARVEY *apud* ALVES, 1998, p.114).

Na seqüência da reconstrução do Pós-Guerra, o capitalismo experimentou um período de crescimento econômico expressivo, caracterizado pela internacionalização da produção industrial, pela expansão do comércio internacional e pela concentração acentuada do capital, sob a hegemonia dos países imperialistas. Os padrões de vida se elevaram, as tendências de crise foram adiadas, a democracia de massa foi preservada e a ameaça de guerra temporariamente afastada.

A reprodução do capital nesse momento encontrou eficiência numa organização fabril que desenhava, ao mesmo tempo, um novo paradigma social. A partir desse modelo de produção, houve um grande salto na produtividade e superprodução de bens de consumo. O modelo fordista, de trabalho em cadeia, com linhas de montagem móveis nas quais os objetos em processo de produção se movimentavam e os trabalhadores permaneciam em postos fixos, levou a mudanças radicais em relação ao consumo e à vida na sociedade em geral, no que dizia respeito às questões sociais, políticas e culturais.

Pode-se considerar como marco inicial do fordismo o ano de 1924, quando Henri Ford<sup>60</sup> introduziu o dia de oito horas de trabalho e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros que ele estabelecera no ano anterior, em Dearborn, Michigan. Todavia, somente a partir da resolução da problemática da configuração e uso dos poderes do Estado no período Pós-Guerra<sup>61</sup> é que o fordismo teve sua maturidade efetivamente consolidada.

De acordo com Lucena (2001), o fordismo desenvolveu-se devido a diversos fatores, como escolhas políticas e estatais, em resposta à crise do capitalismo que se manifestou no final da década de 1930, denominada como a *Grande Depressão*<sup>62</sup>, que se instalou devido à falta efetiva de demanda de produtos.

Para Bihl (1998), citado por Lucena (2001), o fordismo resultou de um compromisso imposto pela lógica anterior do capitalismo à burguesia e ao proletariado, representados pelas organizações sindicais e políticas do movimento operário e pelas organizações profissionais do patronato, além da participação do Estado, que buscava resguardar o acordo aos moldes do capital.

---

<sup>60</sup> Ford ficou famoso por ter dobrado o salário de seus operários e pelo lema “nossos funcionários serão também nossos clientes”.

<sup>61</sup> O fordismo assumiu especificidades nos diversos países, a exemplo do Brasil, onde houve um tipo de fordismo considerado *periférico*, já que o país não atingiu os benefícios do modelo fordista, no sentido da acumulação, dos ganhos, da produtividade no emprego, do consumo em massa e do Estado de Bem-Estar Social, incorporando talvez, apenas o trabalho repetitivo executado na linha de montagem, característico de tal modo de produção.

<sup>62</sup> Período entre a década de 1870 até a I Grande Guerra Mundial(1914). Após um longo “período de vertical crescimento econômico, que durou até a entrada dos anos de 1870, a Europa, como um todo, e os Estados Unidos (de maneira menos acentuada) passaram a sentir os efeitos contraditórios dessa onda de *produção em excesso, de demasiada produtividade*, que se precipitou sobre a economia-mundo capitalista [...] atingindo sucessivamente os setores mais dinâmicos de toda máquina global de mais-valia” (MELLO, 1999, p. 121). A respeito da *grande depressão*, ver, especialmente, HOSBSBAWM, Eric J. **A era do capital: 1848-1875**.10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2004.

O capital negociava objetivando se proteger, de modo a não ser atingido pelas transformações econômicas e fazendo manter seus interesses de lucros a partir da perspectiva de produção e consumo em massa:

O compromisso fordista assegurou, entre outros benefícios sociais, uma legislação social referente ao salário mínimo; a generalização das convenções coletivas de trabalho (induzindo os capitalistas a conceder aos assalariados ganhos anuais de poder aquisitivo correspondentes ao crescimento da produtividade nacional); um Estado burguês de tipo *Welfare* com um sistema de previdência social desenvolvido, que permitiu aos assalariados continuar como consumidores até no caso de estarem impedidos de se integrar à produção por motivo de doença, velhice, aposentadoria (BRAGA, 1995b, p. 96).

No entanto, para o referido autor, o novo modelo de acumulação do capital e suas repercussões efetivou-se de forma distinta em diferentes territórios e apresentou diferenças conflituosas, até num mesmo país.

Nem todos foram beneficiados pelo fordismo e sinais de insatisfação eram notáveis, mesmo nos dias de glória desse sistema de produção. A negociação salarial fordista restringia-se a determinados setores da economia e determinados Estados-Nação, onde o crescimento estável da demanda era acompanhado de investimentos de larga escala na tecnologia de produção em massa, ficando os outros setores submetidos aos baixos salários e à precariedade do emprego.

BIHR (1998, p. 74) destaca: “patronatos e governos apostam que é possível sair da crise sem modificar fundamentalmente o regime anterior de acumulação, apelando para as tradicionais receitas keynesianas” Para o autor, isso significou, internamente, manter os mecanismos institucionais de aumento de salários reais, recorrendo a gastos públicos de maneira a conceder facilidades de crédito às empresas e aos consumidores (mesmo às expensas de inflação) e, externamente, estabeleceu um keynesianismo mundial, no qual os países ocidentais se endividaram, especialmente diante da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), pela emissão de moeda de crédito<sup>63</sup>.

Emergiu, então, um Estado que passou a fazer intervenções na economia com o intuito de efetuar o equilíbrio entre oferta e demanda e também regular o mercado (conflitos entre capital e trabalho), empregando a tributação em políticas de direitos sociais. Estado e empresariado demarcaram um grau de compromisso para

---

<sup>63</sup> A respeito dessa elevação do preço do petróleo, decorrente das transformações ocorridas nos países capitalistas e do consumo de combustível em todo planeta, Lucena (2001) fez uma aprofundada discussão.

a manutenção do modo de organização taylorista e do aumento de produtividade, em troca da interferência dos sindicatos em questões salariais e de benefícios.

A garantia de empregos e de melhores salários não se estendeu, no entanto, à totalidade dos setores da economia, de maneira que grande parte da mão-de-obra não foi contemplada pelo acordo. Tais desigualdades sociais desencadearam violentos protestos, com destaque para os movimentos pelos direitos civis e pelo direito das mulheres. As críticas se estenderam a outros setores da vida social e incidiram sobre a desumanização provocada pelo trabalho no modo de produção taylorista.

A *economia de superendividamento*, como ressalta Bihl (1998), embora evitasse o agravamento da recessão mundial, não recolocava em marcha a dinâmica da acumulação fordista estável. Antes confirmava o esgotamento do fordismo, por diminuição dos ganhos de produtividade, aumento dos custos de investimentos e aumento do desemprego, entre outros fatores.

Já no final da década de 1960, os limites do fordismo se fizeram perceber, o que ocorreu concomitante à crise do petróleo, à progressiva saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, à concorrência intercapitalista e à crise fiscal inflacionária que levou à retração de investimentos, aliada às críticas ao referido modelo de produção.

Desenhada a crise do Estado de Bem-Estar Social, o capital buscou novas respostas em nível econômico, na organização técnica da produção. Foi nesse contexto de reestruturação produtiva que as políticas do ideário neoliberal foram alçadas como alternativas ao fracasso das políticas keynesianas, encontrando terreno propício para difundir sua doutrina e programa de política econômica.

Cabe destacar que, embora o Brasil não tenha vivido o Estado de Bem-Estar Social e os trabalhadores brasileiros não tenham se beneficiado dos direitos sociais fundamentais mantidos pelo fundo público, quando os instrumentos dessa política (generalização da previdência social, intervenções monetárias em caso de recessão e etc.) não vigoraram e a crise se estabeleceu no mundo, essa, mostrou repercussões na organização do país. Em nome da globalização e da reestruturação produtiva, instaurou-se conforme Frigotto (1993), o processo de revisão constitucional, cujo objetivo consistia em anular os direitos<sup>64</sup> sociais conquistados<sup>65</sup>,

---

<sup>64</sup> Génèreux (1998, p. 54), afirma que os direitos conquistados pelo trabalhador “é o resultado progressivo e laborioso de lutas sociais e de confrontos políticos.” Assim, “a redução do tempo de

já que muitas reivindicações da sociedade, haviam ganhado foros de direito, na letra da Carta Maior, de acordo com Oliveira (1999, p. 65):

o direito ao trabalho, o direito à auto organização (os assalariados já haviam criado esse direito, ao criarem as centrais sindicais, proibidas legalmente até então), o direito à saúde, o direito à educação, o direito da criança e do adolescente, o direito à terra, o direito ao *habeas-corpus* (a talvez mais antiga negação do corpo na sociedade brasileira), o direito ao *habeas-data* (talvez a outra mais antiga negação, a da fala, a do discurso), o direito à uma velhice digna e respeitada, enfim, todas as reivindicações que significam *política* como o processo mediante o qual se põe em xeque a repartição da riqueza apenas entre os que são proprietários, ganhou uma forma, talvez a mais acabada que as condições históricas permitiam.

Entre tantas conseqüências, o processo de reestruturação do capital representou um marco em relação às transformações no processo de trabalho, já que o capital tem, na reorganização das condições materiais de valorização, ou seja, no processo de trabalho, possibilidade de superar a crise e efetivar seu projeto de lucros. O ataque aos direitos trabalhistas, o combate ao sindicalismo classista e a difusão do individualismo são marcantes nesse processo. Trata-se, de acordo com Antunes (2001), de uma processualidade que trouxe conjugados, os traços destrutivos do capital acentuados pela crise, a derrocada do Leste Europeu, onde parcelas significativas da esquerda se social-democratizaram, processo que se efetivou concomitantemente à crise da própria social-democracia, e o expansionismo do projeto neoliberal (econômico, social e político).

## **2.2. As tessituras do neoliberalismo.**

O termo neoliberalismo, criado após a Segunda Guerra Mundial, teve como principal responsável o economista austríaco, Friedrich August Von Hayek, vencedor do Prêmio Nobel de Economia em 1974 e autor do livro *Caminho da Servidão*, dedicado, conforme o próprio autor, *aos socialistas de todos os partidos*. A crítica, segundo ele, era endereçada ao Estado de Bem-Estar americano e à social-democracia, à época representada pelo Partido Trabalhista inglês. O prefixo “*neo*” indicaria as novas idéias do liberalismo, pois o ideário neoliberal era o sucessor contemporâneo da teoria liberal.

Tais idéias remontam à obra clássica de Adam Smith, publicada em 1776, a *Investigação Sobre as Causas da Riqueza das Nações*, obra que lhe concedeu o

---

trabalho e o aumento dos salários passam pelas reivindicações sindicais, pelas greves, pelos debates políticos e vão desembocar nas regulamentações públicas”.

<sup>65</sup> Segundo o autor, a promulgação da Constituição Brasileira, em 1989, assegurava direitos sociais, além dos direitos políticos.



título de *pai da economia política*. Nele, o autor explica como o interesse individual, assentado nas garantias do estado de direito, leva a economia de mercado a funcionar, eficientemente, pelos incentivos nascidos do sistema de preços. Indica também, como condição fundamental de eficiência, o livre acesso à concorrência na produção e no consumo, ou seja, a ausência de reservas de mercado<sup>66</sup>. Essencialmente, a tese neoliberal mantém uma “argumentação que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado Mínimo como única alternativa e forma para a democracia” (PAULO NETO, 2001, p. 77).

Embora fosse uma reação explícita ao Estado intervencionista e de Bem-Estar Social, o neoliberalismo não se tornou um fenômeno de alcance mundial do dia para a noite, como já dito neste texto. No entanto as principais características das reformas neoliberais foram, praticamente, as mesmas, sem depender da localização geográfica: delimitação das funções do Estado, redução do número de funcionários de setores públicos, desregulamentação e privatização.

Nesse sentido, a força neoliberal<sup>67</sup>, vigente na contemporaneidade, teve a oportunidade de se instalar, conforme Anderson (1995), no final da década de 1970, com a eleição do Governo de Margareth Thatcher, na Inglaterra, primeiro país de regime capitalista avançado a se empenhar publicamente em assumir a implantação do programa neoliberal. Em 1980, Ronald Reagan se tornou presidente dos Estados Unidos e, em 1982, Kohl assumiu o poder na Alemanha. Os representantes brasileiros da ideologia que se destacavam na época eram Roberto Campos e Mário Henrique Simonsen, entre outros.

Dessa forma, o neoliberalismo exerceu efeitos globais de maneira mais clara e contundente a partir da década de 1990, que foram além do mero poder econômico, militar e ideológico. Para isso, contribuíram, de acordo com Tavares

---

<sup>66</sup> Chauí (1999), mostra que o receituário do grupo de Hayek para o Estado prescrevia: um Estado forte que neutralizaria o poder dos sindicatos a fim de controlar o dinheiro, cortar os encargos sociais e investimentos na economia; um Estado cuja meta seria a estabilidade monetária, contendo gastos sociais e restaurando o desemprego, como forma de criar exército industrial de reserva (a fim de quebrar o poderio dos sindicatos); um Estado que efetivasse uma reforma fiscal para incentivar os investimentos privados e, portanto, que reduzisse os impostos sobre o capital e as grandes fortunas e aumentasse os impostos sobre a renda individual, portanto sobre o trabalho, o consumo e o comércio; um Estado que se afastasse da regulação da economia, deixando que o próprio mercado operasse a desregulação.

<sup>67</sup> Além de Friedrich Hayek, entre outros, são intelectuais representativos do neoliberalismo, Milton Friedman e Karl Popper.

(1993), tanto a transnacionalização do espaço econômico europeu quanto a globalização produtiva e financeira.

Sob o neoliberalismo, o Estado nacional passou por profundas transformações, no sentido do enfraquecimento diante de grupos econômicos transnacionais, de modo a proporcionar a expansão do mercado e de sua lógica, sob o discurso da auto-regulação. Além disso, possibilitou a introjeção da racionalidade mercantil na esfera pública, de modo que as teorias organizacionais da empresa capitalista gerissem o Estado.

Os Estados vão perdendo a capacidade de controle e direção sobre os novos rumos da organização econômico-social dos países e ganham novos papéis. Além disso, suas políticas elaboradas para as áreas sociais já não são, exatamente, políticas sociais e têm a marca das políticas econômicas (FERRETTI e SILVA JÚNIOR, 1996). Essas políticas se mantêm subordinadas às regras elaboradas por organismos internacionais, como o FMI, o Banco Mundial, o BIRD, que objetivam regular e garantir a livre circulação internacional do capital, em busca de reprodução sem fronteiras, estendendo-se, conforme sua vontade, até países da periferia do capitalismo, como é o caso do Brasil.

Assim a nova crise do capital se caracteriza pelo incremento da capacidade produtiva ociosa, pelo excesso de mercadorias e estoque, por um excedente de capital-dinheiro e por um nível de desemprego estrutural (e não conjuntural) muito elevado. Isso se deve, em parte, pela sustentação política neoliberal, que fortalece a formação de capital fictício, do crédito governamental e da especulação financeira que dá origem ao que Santos (1999) chama de “capitalismo financeiro ou economia de cassino” de dimensões globais.

O processo de *financeirização* das empresas se explica pelo fato destas obterem mais lucro no setor financeiro do que no setor produtivo, pois, no capitalismo tardio, conforme Antunes (2002, p. 68), cresce a desnecessidade de incorporação de trabalho vivo na produção de mercadorias em forma de bens e serviço e aumenta o trabalho morto em forma de ciência e tecnologia na produção, como já previa Marx.

Como os rendimentos do setor são elevadíssimos, não convém às empresas investir o capital no setor produtivo, que se tornou limitado para obtenção de lucros. Os rendimentos da produção industrial diminuem drasticamente e os lucros fluem livremente para a especulação. Neste contexto, de forma aliada ao desenvolvimento

tecnológico, é possível, pois, criar riqueza sem criar empregos<sup>68</sup>. Daí o acentuado desemprego estrutural e/ou a extrema precarização do trabalho.

No processo de transnacionalização, o capital se desloca virtualmente e se faz *onipresente* em várias partes, sempre em busca da reprodução e do local que mais lhe convém, pois “não são todas as partes do planeta que interessam ao capital, mas ele tem a possibilidade de escolher, em total liberdade, quais os países e camadas sociais que têm interesse para ele” (CHESNAIS, 1996, p.18).

Em decorrência disso, tem-se a diminuição dos salários, considerando que o trabalho produtivo não é mais o grande responsável pela criação de mais-valia e sofre influências das transformações tecnológico-organizacionais. Isso origina um novo modelo de empresa, com estruturas corporativas, novas formas organizativas e novas formas de gestão, estabelecendo parâmetros para a relação capital/ trabalho ou para as relações trabalhistas, já que, nesse contexto de inovações tecnológicas e técnicas administrativas, tendem a reduzir o significado do trabalho e a importância do trabalhador.

A lógica da valorização (mais-valia) se impõe, sem que haja nenhum obstáculo significativo a fazer-lhe contraposição. O reinado do lucro e a busca desenfreada da valorização do valor cabem na fórmula expressa por Marx, que explica como o dinheiro se transforma em capital:

a forma direta de circulação de mercadorias é M-D-M, transformação de mercadoria em dinheiro e retransformação de dinheiro em mercadoria, vender para comprar. Ao lado dessa forma, encontramos, no entanto, uma segunda, especificamente diferenciada, a forma D-M-D, transformação de dinheiro em mercadoria e retransformação de mercadoria em dinheiro, comprar para vender. Dinheiro que em seu movimento descreve essa última circulação transforma-se em capital, torna-se capital e, de acordo com sua determinação, já é capital (MARX, 1983b, p. 125-126).

Entretanto, Chauí (1999, p. 51) ressalta que “o neoliberalismo não é uma lei natural nem uma fatalidade cósmica nem muito menos o fim da história. Ele é a ideologia de uma forma histórica particular assumida pela acumulação do capital” e portanto, é algo que os trabalhadores realizam em “condições determinadas, ainda

---

<sup>68</sup> Dessa forma ocorre uma verdadeira *vingança* do capital contra o trabalho. De um lado a nova base tecnológica, marcadamente flexível, permite um rápido deslocamento de investimentos produtivos de uma para outra parte do planeta (desterritorialização do capital) para buscar vantagens nas taxas de lucro e de outro lado, permite o aumento exponencial da intensidade do capital morto e a conseqüente diminuição de capital vivo, força de trabalho. Com essas armas o capital vem desmobilizando e minguando a organização e o poder sindical que se vê forçado a negociar direitos conquistados por uma garantia mínima do emprego. Amplia-se, neste contexto, a possibilidade de super exploração da força de trabalho (FRIGOTTO, 1998, p. 42).

que não o saibam e que podem deixar de fazer se, tomando consciência delas, decidirem organizar-se” de maneira contrária a elas”.

### **2.3. A acumulação flexível como reorganização das forças produtivas.**

Foi a partir de 1970, na crise do capital expressa pelos sinais de esgotamento do modelo fordista como regime de acumulação e regulação social, que se iniciou a revolução de base técnica do processo produtivo<sup>69</sup>, que atingiu os mais diversos setores sociais, incluída a educação. Esta adquiriu grande dimensão até mesmo em países como o Brasil, onde o fordismo se desenvolveu apenas de maneira parcial. Resultante do financiamento direto para o capital privado e indireto para a reprodução da força de trabalho pelo fundo público, que tem na microeletrônica, associada à informatização, à microbiologia e à engenharia genética, a base da substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível, o novo padrão de produção promoveu um salto qualitativo de produtividade e se constituiu como a solução para a superação da crise.

Ao mesmo tempo em que permite ampliar, como salienta Frigotto (1999a), a capacidade intelectual associada à produção, pode até mesmo substituir por autômatos grande parte das tarefas do trabalhador. Essa reorganização técnica da produção capitalista, contrastante com o fordismo, é solidificada em mudanças estruturais na organização do trabalho e nas formas de produção. Implementa a flexibilização dos processos produtivos e da legislação trabalhista, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo.

Os processos microeletrônicos, mediante o acoplamento de máquinas a computadores e a informatização, permitem alteração radical no uso, controle e transformação das seqüências, da integração, da otimização do tempo e do consumo de energia e profunda mudança da relação do trabalhador com a máquina (reconversão tecnológica). Isso tudo vem acompanhado de conceitos, como qualidade total, flexibilidade, integração, trabalho enriquecido, ciclos de controle de qualidade, entre outros.

Tais conceitos se efetivam em termos de organização da produção, em métodos de otimização do tempo, do espaço, do gasto de energia, da utilização de

---

<sup>69</sup> O início da Revolução Tecnológica ocorre a partir dos *anos de ouro* do capitalismo, mas se consolida somente a partir da década de 1970 (ALVES, 1998).

materiais, do aumento da produtividade e da qualidade dos produtos, além da racionalização do trabalho vivo. Dessa forma, buscam promover o aumento da competitividade e da taxa de lucro.

Dentre esses métodos, destacam-se o *just in time* e o *kan ban*<sup>70</sup>, originários do modelo japonês conhecido como toyotismo<sup>71</sup>, que objetivam, a partir da integração e da flexibilização, a redução do tempo e dos custos de produção e circulação, de modo que a produção passa a ser programada de acordo com a demanda, não mais adotando grandes estoques de mercadoria.

Nesse sentido, como mostram os estudos de Braga (1995a), a maior flexibilidade no processo de trabalho não se limita às operações de execução propriamente ditas. Nas funções de manutenção da manufatura, por exemplo, a automação representa ganho duplicado para o capital, assumindo caráter estratégico de apoio ao bom funcionamento dos fluxos do processo. Ao mesmo tempo, as antigas atividades de manutenção têm seu conteúdo intelectual empobrecido, apesar de algumas vezes crescerem em importância, dado o aumento da integração entre as operações produtivas. O saber de ofício do operário não é afirmado mais no *chão-de-fábrica*, mas no local de planejamento, onde se processam e são devolvidos os conhecimentos práticos no formato de mediações materiais, como os painéis de controle e sirenes de aviso, que servem de referência aos trabalhadores, no momento da produção.

---

<sup>70</sup> *Just in time* é uma expressão utilizada pelo toyotismo para designar *tempo justo*, que se refere à fluidez na circulação dos bens, na fase preparatória e venda no mercado de produtos finais. Em relação ao *kan ban*, seu princípio “consiste em dirigir ordens de serviço à fábrica, especificando as peças ou os produtos efetivamente vendidos. A partir daí são programadas as necessidades de componentes e matéria prima, decompondo-se os produtos finais vendidos em preços elementares, numa trajetória de ordens que vai de (N) para ...B, A num sistema de circulação de informações” (CORIAT *apud* BRAGA, 1995a, p. 116).

<sup>71</sup> As características da organização do trabalho no modelo japonês relacionam-se ao trabalho em equipe, sem a delimitação de tarefas a partir dos postos de trabalho, mas de forma individual. É fundado na polivalência, na rotação de tarefas e apresenta visão de conjunto do processo de trabalho. Operacionalmente, consiste em integrar as funções de engenharia e produção de modo que a força do modelo está em aproveitar ao máximo a força criativa decorrente do acúmulo de conhecimento do *chão-de-fábrica* (CARVALHO, 1994). Para Gounet (1999, p.33), considerado um apologeta do modelo japonês, o toyotismo “é uma resposta à crise do fordismo nos anos setenta. Em lugar de trabalho desqualificado, o operário é levado à polivalência. Em vez da linha individualizada, ele integra uma equipe. No lugar da produção em massa, para desconhecidos, trabalha um elemento para ‘satisfazer’ a equipe que vem depois da sua na cadeia. Em suma, o toyotismo elimina, aparentemente, o trabalho repetitivo, ultrasimplificado, desmotivante, embrutecedor. Afinal, chegou a hora do enriquecimento profissional, do cliente satisfeito, do controle de qualidade”.

Braga (1995a) salienta que a chamada flexibilidade da produção apresenta diferentes dimensões, como a flexibilidade funcional (campo definido pelo trabalho multifuncional, em que um único trabalhador realiza diferentes atividades), a flexibilidade numérica (que sujeita os trabalhadores a regras de trabalho precário, contratos temporários), a flexibilidade financeira (expressa, sobretudo pela redução dos custos fixos) e a flexibilidade espacial (eliminação de estoques, desconcentração territorial).

A flexibilização<sup>72</sup> mantém vínculo estreito com a estratégia de qualidade total (flexibilização global), além de objetivar a contenção dos custos sociais do emprego. As conseqüências de tais investidas provocam enormes danos ao mundo do trabalho, como a implementação de diferentes modalidades de trabalho precário, a exemplo do trabalho parcial, do processo de terceirização, do incremento de trabalho infantil nos países de industrialização subordinada, do trabalho feminino (desregulamentado e precarizado) e dos trabalhos de curta duração. Há também decréscimo do número de trabalhadores fabris estáveis, ao mesmo tempo em que se expande o que Marx, citado por Antunes (2001, p. 22), chama de “*trabalho social combinado*”, em que trabalhadores de diversas partes do mundo participam do processo de produção e de serviços”. Isso, conforme salienta Antunes (2001), não caminha para a eliminação da classe trabalhadora, mas intensifica o trabalho e promove a sua precarização. Também leva à heterogeneidade, fragmentação e complexidade da classe trabalhadora, que tende a se dividir em tantas quantas forem as modalidades de trabalhadores, enfraquecendo-se em relação às negociações salariais coletivas e condições gerais de trabalho, o que remete a Marx e Engels (1999, p. 29), que destacam: “cada nova fase da divisão do trabalho determina igualmente as relações dos indivíduos entre si, no que se refere ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho”.

A esse respeito, Soares (1998) mostra, em estudo feito sobre o ABC Paulista, que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, nos últimos anos, bem como o processo de reestruturação produtiva, com inovações tecnológicas e organizacionais, são resultado de uma forte ofensiva do capital, mundializado, em detrimento do trabalho. O conjunto de inovações tecnológicas, segundo o autor, combinadas com as técnicas de gerenciamento e novos processos de trabalho, é,

---

<sup>72</sup> Forrester (2001) critica tal *flexibilização* que, na opinião da autora se refere primeiramente à flexibilidade da espinha dorsal do trabalhador, que deve se curvar e ceder à submissão premeditada.

em sua extensão, instrumento de valorização do capital. Tal processo não só está inscrito na lógica de exclusão como também constitui mecanismo de ampliação e as inovações se efetuam graças à subordinação direta do processo de trabalho ao capital. Os custos humanos são cada vez mais amplos:

a dimensão mais crucial dos limites do capital e do desenvolvimento capitalista neste final de século é, todavia, o espectro da destruição de postos de trabalho – síndrome do desemprego estrutural – precarização (flexibilização) do trabalho, vinculada [...] com a abolição dos direitos sociais duramente conquistados pela classe trabalhadora, especialmente e de forma mais ampla em aproximadamente 20 países. Este processo dá-se pela conjugação da globalização excludente, que amplia o desenvolvimento desigual, e pelo monopólio privado da ciência e tecnologia (FRIGOTTO, 1998, p. 41).

Cabe ressaltar que o capital em crise se articula, em termos de reorganização das forças produtivas, no sentido de superar e amenizar, mesmo temporariamente, as contradições geradas pelo processo de acumulação<sup>73</sup> e exploração da força de trabalho com vistas à produção de mais-valia. Em contrapartida, a resistência mantida pela classe trabalhadora<sup>74</sup> não se efetiva, nem na mesma proporção, nem com o grau de organização que faça frente à ofensiva avassaladora do capital. Este, segundo Mészáros (2002), tem sua capacidade civilizatória esgotada. Daí o aumento do seu ímpeto de destruição dos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores longa e duramente, de modo especial no caso brasileiro, em que a escravidão e a aristocracia foram legitimadas e oficializadas durante muitos séculos e em que o povo ainda tem como representantes, no Congresso Nacional, figuras-chave do ultraconservadorismo.

Portanto, entender a situação e os problemas dos sindicatos da época pressupõe atentar especialmente para o nascedouro de sua crise<sup>75</sup>, o quadro político-econômico contemporâneo em escala mundial, que estampa a fotografia dos respectivos sindicatos ante ataques bem arquitetados e violentos do capital a uma classe trabalhadora nitidamente debilitada. Conforme Alves (1998), isso é resultado:

---

<sup>73</sup> O movimento de acumulação do capital traz implícitas, contradições básicas: a concorrência intercapitalista, que tem expressão na divisão social do trabalho; a luta antagônica com a classe trabalhadora, materializada na divisão do trabalho dentro da empresa.

<sup>74</sup> Classe trabalhadora, entendida como “o conjunto heterogêneo e diferenciado dos grupos sociais que constituem a massa de trabalhadores que, em face da classe ou de grupos detentores do capital, dispõem, como forma de produção da existência, da venda de sua força de trabalho” (FRIGOTTO, 1991, p. 272).

<sup>75</sup> Pelos próprios limites deste trabalho, não será discutido todo o quadro do sindicalismo atual. A esse respeito existem estudos aprofundados, especialmente de Antunes (2000 e 2004), Lucena (1997 e 2004), Frigotto (1999a), Alves (1998), Soares (1998) e Tumolo (1999).

de uma derrota política, de espectro mundial, da classe operária nos principais países capitalistas centrais (Itália, França, Grã-Bretanha, Japão e EUA), a partir dos anos setenta, e que se incrementou nos anos oitenta, mas que possui como catalisador estrutural o que denominamos de ofensiva do capital na produção, um processo de desconstrução da classe, através do desemprego ou da fragmentação do coletivo dos trabalhadores assalariados, que vai exigir, mais do que nunca, da classe dos trabalhadores assalariados, novas estratégias de organização social e política, ou ainda capacidades inovadoras de luta e organização, não apenas de caráter defensivo, mas estratégico (ALVES, 1998, p. 122).

Dessa forma, ao contrário das armas implacáveis que o capital exhibe, as organizações sindicais se enfraquecem. De maneira distinta em relação à década de 1980, como foi mencionado anteriormente, em que os movimentos sociais brasileiros se encontravam fortalecidos e os sindicatos, principalmente a Central Única dos Trabalhadores (CUT)<sup>76</sup>, constituíam efetiva referência, não só para os trabalhadores, o sindicalismo, a partir da década de 1990, que é quando se agudizam os ataques do capital, enfrenta sérias dificuldades em assumir posturas de confronto e de resistência, passando a adotar como característica, segundo Alves (1998, p.109), um “*defensivismo de novo tipo*, com um pronunciado viés neocorporativo” e acaba se tornando mais afeito às negociações e proposições, portanto, mais conformado à ordem capitalista, não por ter se convertido ao seu credo, mas pelas circunstâncias desfavoráveis que se estabeleceram.

O neocorporativismo representa apenas parte da materialização do contexto histórico em crise e decorre, dentre outras causas, do enorme fosso que, conforme Antunes (2004), separa trabalhadores *estáveis* e os demais trabalhadores submetidos à terceirização, à precarização, à subcontratação, buscando, dessa forma, preservar os interesses da parcela estável vinculada ao sindicato e desconsiderando os demais trabalhadores, corroborando a percepção de que estes e seus respectivos sindicatos na atualidade, mais que conquistar novos benefícios, centram força em preservar os direitos que ainda resistem aos ataques do capital.

Não por acaso, mas pelo caráter neoliberal assumido por políticas – já destacadas neste texto – dos Governos Collor e Fernando Henrique Cardoso foi especialmente a partir dos referidos governos, que a situação dos trabalhadores e sindicatos brasileiros se agravava sobremaneira, de modo a estabelecer rapidamente

---

<sup>76</sup> Nasciam também nesse período, conforme Antunes (2004), centrais sindicais como a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) e, posteriormente, a Força Sindical. Além disso, importa considerar o aumento de sindicatos, o avanço do sindicalismo rural e a busca pela autonomia e pela independência sindicais, bem como a efetivação das tentativas de organização nos locais de trabalho.



o enfraquecimento de tais organizações, até mesmo nos pontos geográficos mais historicamente significativos para o sindicalismo combativo, como é o caso do ABC Paulista<sup>77</sup>, que, devido a tais características, fez história até em termos de projeção de grandes sindicalistas, um dos quais o país elegeria nos anos 2000, para Presidente da República<sup>78</sup>. Decorrente desse agravamento, a redução de trabalhadores atuantes na base do sindicato dos metalúrgicos do ABC e de todo o país mostra a veemência da ofensiva do capital e leva a crer que ela não apresenta caráter temporário, parecendo ter vindo definitivamente.

#### **2.4. O crescimento do conceito de empregabilidade como desdobramento do processo de crise do capitalismo.**

O termo empregabilidade ganha destaque no cenário brasileiro a partir da década de 1990, “sendo definida como eixo fundamental de um conjunto de políticas supostamente destinadas a diminuir os riscos sociais do grande tormento deste final de século: o desemprego” (GENTILI, 2002, p. 52). Há, por parte das administrações neoliberais, e até por parte de seus opositores em relação ao referido conceito, o consenso de que a empregabilidade é que articularia e ofereceria coerência aos três elementos que poderiam possibilitar a superação da questão do desemprego. Essa tese se apóia na dinamização do mercado de trabalho por meio da flexibilização de leis trabalhistas, pela redução de encargos trabalhistas e pela formação profissional permanente.

Enquanto, no período do Estado de Bem-Estar Social, as políticas de pleno emprego objetivavam solucionar a crise, na atualidade, ao contrário, o desemprego é considerado um dos elementos do processo de controle das crises, promovendo o desaquecimento da economia, como forma de mantê-la ajustada às relações sociais, sob o jugo dos interesses do sistema financeiro internacional (SAVIANI, 2002). As bases materiais de produção impõem, pois, inovações também às relações sociais.

---

<sup>77</sup> Conforme Alves (1998, p.110), na década de 1990, 58.000 metalúrgicos perderam o emprego e 400 fábricas desapareceram no ABC Paulista. Em agosto de 1990, a indústria tinha 51% da mão-de-obra empregada no ABC, enquanto o comércio empregava 12,5% da força de trabalho e os serviços 36%. Em setembro de 1995, as indústrias empregavam 32%, o comércio 18,5% e o setor de serviços 49%.

<sup>78</sup> O atual Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, se tornou conhecido e obteve projeção política inicialmente por meio de sua atuação de sindicalista, que se deu a partir dos anos setenta, nessa região.

Modificam-se as relações de trabalho, tecnologia/conhecimento e os respectivos princípios educativos compatíveis com demandas da organização do trabalho.

Foi assim que as organizações de base fordista inspiraram tendências pedagógicas conservadoras, fundadas na divisão entre pensamento e ação, privilegiando ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica. Durante a *Era de Ouro* do capitalismo contemporâneo, a Teoria do Capital Humano, “principal enquadramento teórico usado para definir o sentido da relação trabalho-educação”, difundiu, a partir de concepções estreitas de sociedade, de homem e de trabalho, a chamada promessa da escola como entidade integradora (GENTILI, 2002). Segundo o autor, as massas populares e os grupos dirigentes consideravam os sistemas educacionais como um dispositivo institucional de integração social, em sentido ampliado.

Essa promessa estava associada, na dimensão econômica, à possibilidade de universalizar os direitos econômicos e sociais que sustentavam o Estado de Bem-Estar Social nos países industrializados (e na construção do Estado em torno das questões sociais, nos países periféricos). A idéia-chave é que a escolaridade constituía elemento fundamental na formação do capital humano imprescindível para a competitividade das economias, da riqueza social (derivada de um incremento do capital humano social) e da renda individual (derivada do incremento do capital humano individual).

A escola se constituiria, portanto, num espaço decisivo para a integração econômica da sociedade, formando o contingente da força de trabalho que seria incorporado ao mercado. O Estado tinha o papel central nas atividades de planejamento e na captação de recursos financeiros, na atribuição e na distribuição das verbas destinadas ao sistema educacional, contribuindo, dessa forma, tanto para o aumento da renda individual quanto para o aumento da riqueza social.

Com as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho, a partir da década de 1990, com a ideologia da globalização econômica<sup>79</sup> e com as novas relações

---

<sup>79</sup> Embora a globalização possa ser entendida e caracterizada, sobretudo, “pela ruptura das fronteiras dos mercados nacionais, pela ferrenha competição na realização (venda) das mercadorias que condensam o trabalho social explorado (capital-mercadoria), sob a égide da força desigual do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) e pela hegemonia do capital-financeiro (capital dinheiro)” (FRIGOTTO, 1998, p. 41-42), cabe salientar o destaque feito por Castanho (2003, p.15) ao considerar a globalização como um fenômeno que não é recente, como por vezes, é suposto. Considera a globalização como uma tendência que acompanha todo o percurso do capitalismo desde sua origem, sendo pois, parte constitutiva de sua lógica interna e uma de suas características principais. Para o autor, os fluxos e refluxos desse ‘fenômeno da ampliação dos limites territoriais da troca ampliada’

entre sociedade e Estado, entre capital e trabalho, aliadas à perspectiva mistificadora da reestruturação produtiva, passou-se a requerer novas formas de disciplinamento do trabalhador e embasamento no campo educativo, novas demandas do capital foram impostas também à escola.

Embora reconhecendo que semelhante dinâmica não pode ser reduzida a um mero reflexo mecânico de mudanças acontecidas na esfera econômica, algumas das transformações estruturais que condicionaram fortemente a quebra dessa promessa integradora foram centrais neste processo (GENTILI, 2002, p.51).

Do mesmo modo, foram centrais as transformações políticas e conceituais que deram um novo sentido à noção de processo educativo, formativo, de qualificação, desvinculando-a da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-a, de forma drástica, ao economicismo e, mais exatamente, à empregabilidade. Frigotto (1997, p. 07) afirma:

o ideário das novas habilidades- de conhecimento, valores e de gestão, e, portanto, de novas competências para a empregabilidade não mais se fundam no horizonte da educação como um direito subjetivo de todos, mas de um serviço e um bem a adquirir para barganhar no mercado produtivo. Trata-se de uma perspectiva educativa produtivista, mercadológica, pragmática e, portanto, desintegradora.

De uma lógica da integração, em vista das necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social), entre outros elementos valorizados no período anterior, migrou-se para adoção de uma lógica econômica materializada pela pedagogia das competências, cujo caráter tipicamente privado atribui ao indivíduo, e não mais ao Estado, a responsabilização pela promessa de emprego para aqueles que, segundo as próprias escolhas, no sentido de requalificação e *reconversão* profissional no mercado educacional, busquem melhores posições no mercado de trabalho, consigam se encaixar no conceito de *empregabilidade* ou se tornem capazes de criar o auto-emprego no mercado informal ou na chamada economia de sobrevivência.

É prudente, no entanto, destacar que a educação, como garantia de mobilidade social, conforme se acreditava, e a educação, como receita para a empregabilidade, conforme se apregoa na contemporaneidade, camuflam a realidade e abstraem relações sociais complexas, quando classificam o problema de

---

que chamou, *as marés da globalização*, compreendem seis movimentos que são historicamente impulsionados: maré anti-feudal de totalização nacional; maré da globalização mercantil; maré globalizante da indústria; maré globalizante do imperialismo, maré globalizante da fase associacionista do capitalismo monopolista e, maré da globalização contemporânea.

conjuntural, já que essa relação não é ideologicamente inocente<sup>80</sup> nem desprovida de história.

A nova etapa da acumulação capitalista tem no novo padrão tecnológico o lado mais aparente: “a impressionante rapidez na geração e difusão de novas tecnologias, na introdução de novos produtos e processos produtivos e na disseminação de novos métodos de organização e produção” (BRAGA, 1995b, p. 95). Esse fenômeno se reflete também em todos os aspectos da vida social e, conseqüentemente, modifica o perfil de qualificação da força de trabalho, considerando que o aumento da flexibilidade e da integração dos processos produtivos, ao mesmo tempo em que conferem competitividade às empresas, impõem-lhes alta variabilidade e vulnerabilidade, o que exige constante aperfeiçoamento e capacidade dos trabalhadores para exercer variadas funções.

Escolaridade básica, capacidade de adaptação a novas situações, compreensão global de um conjunto de tarefas e de funções conexas, responsabilidade (em relação ao manuseio de equipamentos sofisticados), capacidade de comunicação e de trabalho em grupo são quesitos que compõem o padrão de exigência feita aos trabalhadores, sobre os quais recai também a imposição de interminável e imprescindível requalificação profissional. Nesse sentido, importa considerar com atenção as formas com que o capital exerce o poder, refinadas pela internalização, de maneira cada vez mais profunda e sutil, da heterogestão, pois enquanto o taylorismo e o fordismo,

se caracterizavam por regimes fabris regidos pelas ordens e pela obediência a supervisores, chefias e gerências, a atual organização tem se apoiado muito mais num tipo de governo em que o rigor e o detalhismo das normas técnicas, cada vez mais impositivas em função da globalização capitalista, cobram pela obediência de todos à lógica do mercado e da concorrência (MACHADO, 1996, p. 30).

## **2.5. Competências e qualificação sob a racionalidade capitalista.**

No contexto da reestruturação produtiva, o capital renova as formas de exercício do poder, tornando-as cada vez mais refinadas, seja em relação ao papel

---

<sup>80</sup> Oliveira, Dalila (2001a, p. 114) chama a atenção para o fato de que é “necessário relativizar, entretanto, a eficácia da política educativa para o emprego. É sabido que os diplomas não têm sido suficientes para evitar o desemprego entre as camadas mais escolarizadas. Porém é inegável a importância que a educação escolar continua a exercer no mercado de trabalho. Se com a certificação de algum nível de escolaridade os indivíduos ainda encontram grandes dificuldades no acesso a bons empregos, sem esse pré-requisito, a situação é muito pior”. Para Mészáros (2005), o acesso à escola é também, uma condição necessária para colocar em cena, milhares de pessoas que só aparecem nas estatísticas, embora não seja suficiente, como enfatiza o autor, apenas o acesso à escola.

conferido ao trabalho, seja no modo de organizá-lo. Pode constituir bom exemplo dessa organização o Programa dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQ)<sup>81</sup>, modalidade de trabalho em grupo adotada por empresas que têm atualmente papel destacado no processo produtivo e cujos objetivos da convivência e do formato de equipe buscam o maior rendimento, de modo a assegurar os parâmetros reprodutivos gerais do capital. Nesse sentido, Marx afirma que o capital regula:

a produção da própria força de trabalho, a produção de massa humana que há de explorar, em conformidade com as suas necessidades de exploração. O capital não produz portanto apenas capital; produz também uma massa operária crescente, a única substância graças a qual pode funcionar como capital adicional (MARX, 1985, p.134).

Como a produção do capital somente se efetiva quando ocorre a articulação orgânica entre a força de trabalho e os meios de produção<sup>82</sup>, isto é, quando se efetiva alguma forma de interação entre capital variável e capital constante<sup>83</sup>, ambos necessários para a produção de mercadorias (materiais ou imateriais), eleva-se a produtividade do trabalho ao limite, de modo a intensificar os mecanismos de extração do sobre-trabalho em tempo cada vez menor, ampliando o trabalho morto incorporado à maquinaria tecnocientífica:

Capital e trabalho e seus aliados reivindicam, cada qual a seu modo, maior rapidez na renovação dos padrões quantitativos e qualitativos da escolarização brasileira, e, mais especificamente, dos padrões da formação profissional, para fazer face às mudanças já em curso no Brasil dos anos de 1990 (NEVES, 2000, p. 20).

No que se refere ao mercado, cujas normas técnicas impõem a obediência à sua lógica, Braverman (1980), citado por Lucena (2001), afirma que, em decorrência

<sup>81</sup> Os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), originários do Japão, tiveram seus programas implantados por inúmeras empresas no país. Dentre elas, a precursora do programa no Brasil, segundo divulgações da própria empresa, a Companhia Vale do Rio Doce. No referido programa, os grupos se reúnem voluntariamente (pelo menos duas vezes ao mês), para fazer o controle da qualidade no seu ambiente de trabalho e implementar melhorias internas nos processos. OS CÍRCULOS que garantem a qualidade total. **Jornal da Vale**. Corporativo, Rio de Janeiro, p-4-5, out. 2004.

<sup>82</sup> Cabe lembrar que “o encontro entre força de trabalho e meios de produção, cuja finalidade é produzir valores de uso, não tem, em princípio, um caráter capitalista, uma vez que tal relação é condição eterna da humanidade para produzir sua vida em qualquer forma societal” (TUMOLO, 2003, p. 9).

<sup>83</sup> A tese de que o capital comporta dois componentes distintos – capital constante e capital variável – constitui, conforme Gorender (1983, p. 15), uma das proposições fundamentais da economia política marxista. O capital constante representa trabalho morto, acumulado nos meios de produção. Ao longo do processo produtivo seu valor se mantém constante e se transfere ao produto sem alteração quantitativa. Já o capital variável aplica-se aos salários pagos à força de trabalho e, assim, representa a parte do capital que sofre variações no processo produtivo, sendo incrementado pela produção de mais-valia. A valorização particular do capital variável cede lugar à valorização do capital em sua totalidade. Marx denominou de composição orgânica do capital, a relação quantitativa entre capital constante e capital variável.

da divisão dos ofícios, a força de trabalho pode ser comprada a um custo menor como elemento dissociado do que como capacidade integrada em um só trabalhador. Nesse sentido, o trabalhador, uma mercadoria, deve se mostrar mais atrativo para ser valorizado num mercado altamente competitivo, que tem um contingente enorme de trabalhadores à sua disposição. A qualificação e a requalificação são ardis de que os trabalhadores se valem a fim de tentar caber nos moldes que agradam ao mercado capitalista e, dessa forma, conseguir vender ali sua tão desvalorizada força de trabalho.

A incerteza é o grande marcador do atual contexto, de modo que não existem linhas norteadoras, até em relação à formação que os trabalhadores deveriam buscar. Ao contrário, existe uma profusão de termos e de discursos de vários setores da economia e de outros campos correlatos ao trabalho. Nesse sentido, o uso de conceitos polissêmicos, em relação aos temas qualificação e competência, o uso de expressões típicas de determinados momentos históricos, com matrizes epistemológicas diversas, aparecem por vezes nos discursos, até nos de educadores, como consensuais, novas e politicamente neutras. No entanto na busca da compreensão de tais temas, o que se pode perceber, na realidade, é que projetos sociais distintos, entre eles os de educação, estão em disputa pelas diversas forças sociais.

O campo das ciências sociais e humanas traz uma diversidade de concepções, baseadas em diversos paradigmas teóricos, para o tratamento dos temas referidos. Para Manfredi (1998), por exemplo, qualificação e competência parecem ter matrizes distintas. A noção de qualificação, para a autora, associa-se às ciências sociais, enquanto a de competência está historicamente vinculada aos conceitos de capacidade e habilidade, constructos advindos das ciências humanas. A autora mostra as noções de qualificação construídas no campo da economia da educação e da sociologia do trabalho: *qualificação como sinônimo de preparação de "capital humano"*. Tal concepção nasceu associada à de desenvolvimento socioeconômico, nas décadas de cinquenta e sessenta. No plano macrosocietário, a concepção de qualificação originou políticas educacionais de formação profissional, intimamente vinculadas às demandas e necessidades dos setores organizados do capital. *A noção de qualificação formal*, também no plano macro, de acordo com Manfredi (1998), é uma concepção de qualificação referendada na

capacidade de cada Estado Nacional expandir, quantitativa e qualitativamente, seus sistemas escolares.

Ao analisar as referidas concepções, pode-se constatar que ambas privilegiam dimensões relativas ao desenvolvimento econômico, ao crescimento e à diversificação do mercado formal de trabalho e suas relações com os sistemas de educação.

A autora destaca também acepções privilegiadas pela sociologia do trabalho, cujas noções de qualificação têm como parâmetro a organização da produção e do trabalho: *o modelo taylorista e sua concepção de qualificação*. A qualificação é reduzida a um percurso individual de natureza meritocrática, é constituída por conhecimentos técnico-científicos, habilidades, destrezas, acúmulo de conhecimentos e experiências adquiridas na trajetória escolar e de trabalho, sem qualquer conotação sociocultural. A questão da qualificação do trabalho e do trabalhador é objeto de atenção de gestores do capital e também de críticos do capitalismo. Cada um, a seu modo e segundo seus interesses, busca controlar o exercício de tais qualificações.

As concepções de qualificação têm, em Marx e autores contemporâneos de orientação marxista, o trabalho como eixo articulador das noções de qualificação e desqualificação. Análises que destacam a negatividade do processo de organização capitalista do trabalho referem-se a um trabalho alienado, fragmentado e desqualificante, sendo a ele imanentes: a *divisão entre trabalho manual e intelectual*<sup>84</sup>, que se caracteriza pelo distanciamento entre os que produzem ou aplicam conhecimento científico no sistema de produção e na resolução dos problemas cotidianos na operação do sistema e os que têm relação calculada, especificada, não por eles, mas pelo capital. Além disso destaca-se *o controle hierárquico* que o capital exige, para ditar regras no sentido de determinar velocidades, intensificar e vigiar o processo de trabalho, e a *fragmentação/desqualificação*, que objetiva manter rotinas padronizáveis e calculáveis, de modo que o trabalho possa ser realizado com velocidade máxima e de forma que não haja *espaços perdidos* dentro da produção.

---

<sup>84</sup> De acordo com o estudo do Brighton Labour Process Group – Brighton Group (1991), essa divisão em Marx não diz respeito à divisão entre funções mentais e físicas do organismo humano, no sentido abstrato, pois todo trabalho manual envolve percepção e pensamento e, mesmo os mais rotinizados necessitam de alguma forma de organização conceptual. De modo análogo, todo trabalho mental envolve algum tipo de atividade corporal.

Na noção de desqualificação abrange-se ainda a substituição da relação trabalhador/ferramenta em detrimento da relação trabalhador/máquina e, quando se trata de funções para as quais a qualificação é imprescindível, a operação é dividida entre o menor número possível de trabalhadores. Verifica-se uma tendência de que haja, também, separação e distribuição de tarefas semi-qualificadas ou não qualificadas por postos distintos, promovendo uma fragmentação adicional de postos já desqualificados (BRIGHTON GROUP, 1991).

Análises de caráter mais otimista<sup>85</sup> tendem a se afastar da posição relativa ao processo de desqualificação tendencial da força de trabalho (ou do trabalhador) no sistema capitalista, como algo inelutável, cuja referência se encontra em Braverman (1980)<sup>86</sup>, e a considerar a complexidade e a dialeticidade das relações entre o fator tecnológico, como força produtiva, a organização social e econômica, fazendo relativizações.

Os autores admitem o fator de disseminação da educação escolar com a incorporação da ciência à produção. Recuperam as características imanentes do trabalho humano (social e coletivo) e resgatam o potencial dos trabalhadores para impor resistências aos padrões instituídos e negociação de condições de sobrevivência (direitos trabalhistas). Tais leituras, embora de aspectos diferentes, consideram que os espaços de trabalho possuem uma dinâmica social de embates, negociações e de formação. A partir desse ponto de vista, qualificação/desqualificação seria, segundo Manfredi (1998), componente constitutivo do próprio trabalho humano e inerente ao coletivo de trabalhadores, ao contrário da concepção tecnicista de qualificação, que se assenta na tese da especialização.

---

<sup>85</sup> A exemplo de Salm (1994), Saviani (1994), Fidalgo (1996) e Machado (1996).

<sup>86</sup> No início da década de 1970, Harry Braverman publicou o livro *A degradação do trabalho no século XX*, no qual faz análise criteriosa acerca do desenvolvimento capitalista, suas contradições e exploração sobre a força de trabalho, analisando, mais especificamente, a forma de produção taylorista/fordista. Após tal publicação, criou-se, por parte dos autores, o que ficou conhecido como *bravermania*, cuja tese da desqualificação dizia que a modernização tecnológica estaria criando, de um lado, uma massa de trabalhadores desqualificados e, de outro, uns poucos trabalhadores superqualificados. Tal postura cuidou de cimentar a “visão de que a forma taylorista era imanente e o modelo mais acabado e aperfeiçoado da exploração capitalista” (FIDALGO, 1996). No entanto, segundo Fidalgo (1996), o desenvolvimento histórico mostrou a transitoriedade do taylorismo. O que Braverman e seus seguidores haviam negligenciado é que, como revela a obra de Marx, o que é inerente ao modo de produção capitalista é o constante revolucionar, a sucessividade de transformações do processo de trabalho, de suas formas de organização e de (con)formação do trabalhador buscando uma base técnico-material ótima.



Dessa forma, a noção de qualificação assume várias concepções e é analisada sob enfoques e opções distintos. Uma visão adota a qualificação na perspectiva de formação profissional, a partir de um percurso escolar e de experiência profissional. Adota-se, também, a noção de qualificação como um processo de qualificação/desqualificação inerente à organização capitalista de trabalho, resultado da relação capital/trabalho e da correlação de forças entre ambos.

No campo da sociologia do trabalho francesa, em que a qualificação é definida a partir da investigação de situações concretas de trabalho, persistem controvérsias sobre o tema. Para Machado (1996), as análises de orientação normativa e prescritiva que suplantam a problematização da realidade e opõem qualificação/desqualificação, em pólos antagônicos, não percebem a realidade social do trabalho e a diversidade dos processos de produção. A autora ressalta que a noção essencialista, que fixa o parâmetro de qualificação a partir do trabalho artesanal, da profissão, e que referencia e classifica as demais formas de trabalho como mais ou menos qualificadas, não leva em conta a dinâmica histórica. Há, segundo a autora, análises pautadas na concepção determinista<sup>87</sup>, que adotam a idéia de que as inovações tecnológicas alteram os processos de produção, porque modificam os meios de trabalho, que se tornam mais simples ou mais complexos, sendo, portanto, exigidas as competências correspondentes dos trabalhadores.

É preciso ter em conta que a conceituação histórico-concreta concebe a qualificação do trabalho humano como um processo social, por isso mesmo inacabado, cuja dinâmica é construída e vivenciada pelos sujeitos nos contextos das relações sociais dos processos de produção específicos. É nesse contexto que se apreende, não apenas o sentido de trabalho desqualificado e/ou de trabalho qualificado, mas a relação social, que explicam as circunstâncias pelas quais os trabalhadores se tornam mais ou menos habilitados para determinados tipos de trabalho. Portanto se “efetiva ou não o potencial ontológico do trabalho humano” (MACHADO, 1996), cujo referencial são as atividades concretas dos sujeitos no movimento das contradições sociais. Além do mais, cabe lembrar as palavras de GODELIER (197-, p.23): “não se pode ler diretamente na trama visível das relações

---

<sup>87</sup> Uma tendência que também resvala para o determinismo social é a “formulação bravermaniana da imediata e direta correlação entre maior valorização do capital, maior controle sobre o trabalho e maior e progressiva degradação do trabalho” (MACHADO, 1996, p. 17).

sociais a natureza exata” dos processos de trabalho. É necessário ir além, avançar à primeira figura e se impor a tarefa de atentar para as transformações ocorridas nos processos de trabalho, de modo a não estabelecer, antecipadamente, apenas uma forma, um lugar e um conteúdo ao que se tem na contemporaneidade como processos de trabalho.

Com base, pois, na conceituação histórico-concreta, ou seja, considerando as várias formas contemporâneas de sobrevivência humana a que o trabalhador pode ser submetido, “face à destruição das bases materiais da vida e a produção do desemprego estrutural em massa” (FRIGOTTO, 1999b, p. 231), bem como a possibilidade de uma mesma base técnica servir de suporte a usos sociais distintos, é bastante sensato fugir de determinismos e de polarizações, de modo a conceber o seguinte:

a qualificação não como um dado, uma construção teórica acabada, mas como um processo social, através do qual se descobre não a *natureza* do que seja trabalho qualificado e desqualificado, mas a própria trama das regulações técnicas e sociais presentes nos processos de trabalho (MACHADO, 1996, p.15).

Considera-se a possibilidade de alguma forma de qualificação estar contida no cotidiano processual dos trabalhadores na,

busca da construção e reconstrução de sua capacidade de trabalho, mediante sua valorização pela incorporação das experiências e competências historicamente reproduzidas, como também na luta que empreendem, pelo seu reconhecimento e pela efetivação de seu poder (MACHADO, 1996, p. 27).

Mesmo no limite dos conflitos inerentes aos processos de qualificação e desqualificação eleva-se o potencial humano, meio do trabalho, que é submetido ao mesmo tempo aos ditames do capital.

Cabe atentar para a distinção entre os termos e seus respectivos correspondentes que, muitas vezes, levam a interpretações equivocadas em relação à qualificação, como trabalhador multifuncional e trabalhador multiqualificado. O termo multifuncional diz apenas da operação de várias máquinas dotadas de características idênticas e o fato de operá-las não qualifica o trabalhador, mas intensifica o trabalho. Já o termo multiqualificado refere-se a diferentes habilidades profissionais.

Da mesma forma, o termo polivalência, embora possa remeter aos conceitos de intelectualização do trabalho, na realidade, conforme Machado (1991, p. 53), diz respeito a trabalho variado com certa abertura em relação à administração do tempo pelo trabalhador, não implicando necessariamente mudança qualitativa das tarefas.

Refere-se, principalmente, às tarefas de cunho operacional que são exigidas do trabalhador e não correspondem ou têm pouco a ver com desenvolvimento profissional.

No entanto vigora, na atualidade, dentre outras, a tendência (funcionalista) de qualificação, que adota a concepção de competência como atributo pessoal. Essa noção de competência, construção originária das ciências da organização<sup>88</sup>, tem sido considerada como alternativa para a noção de qualificação e mais identificada com as novas necessidades do mercado de trabalho, introduzidas pelo progresso técnico e pelas formas de gestão.

O modelo de competências não avança em relação ao estreito tratamento da qualificação, anteriormente referido. Pelo contrário, apenas promove conforme Ferretti e Silva Júnior (1996), a substituição de atributos pessoais dos trabalhadores, com esta característica:

estabelecimento de paradigmas – listas de categorias – e de proposições dedutivas, originadas da identificação de supostas tendências qualificadoras em função das quais o conjunto da força de trabalho é classificado e tomado como objeto de intervenção das políticas de qualificação (MACHADO 1996, p.17).

Mas o conceito de competências distingue-se do conceito de qualificação como construção social, vivenciada pelo sujeito no exercício da capacidade de trabalho humano. A exacerbação de atributos individuais em detrimento das ações coletivas, na construção das identidades e espaços profissionais<sup>89</sup>, é uma característica do modelo de competências que trabalha conforme Ferretti e Silva Júnior (1996), sobre o suposto de que o campo profissional é de inteira responsabilidade do indivíduo. Sendo assim, é a pedra de toque para a carreira individualizada, cuja gerência é do próprio sujeito, conforme expressão empresarial, sua carteira de competência, que tem propriedades instáveis e deve ser submetida à objetivação e validação dentro e fora do exercício do trabalho.

A certificação das competências surge, segundo Deluiz (2004), como forma de reconhecer as competências dos trabalhadores. A educação continuada na

---

<sup>88</sup> Originária do meio empresarial, conforme Hirata (1994, p. 132), a noção de competência é retomada por economistas e sociólogos, na França. Noção ainda imprecisa, em comparação com o conceito de qualificação, conceito-chave da sociologia do trabalho francesa. Noção marcada, política e ideologicamente por sua origem, da qual está ausente a idéia de relação social, definidora do conceito de qualificação.

<sup>89</sup> A crítica a essa concepção não ignora a questão das individualidades, “todavia não se trata de individualidades a-situadas e indeterminadas, pois elas só se efetivam no processo mais amplo e contraditório da construção da capacidade de trabalho social” (MACHADO 1996, p. 23).

empresa e a formação alternada em instituições de formação profissional seriam maneiras de reconhecê-las. O que tal enfoque tenta nublar é que a definição, certificação e valorização das competências (tal como ocorreu em outros momentos históricos em relação às qualificações) não se referem a uma questão meramente técnica, oriunda de mudanças no conteúdo do trabalho e de inovações tecnológicas, mas trata-se de questão política e histórica, uma vez que envolve interesses antagônicos entre capital e trabalho. Objetiva-se, com isso, fazer crer que tais distinções e antagonismos devem ceder lugar a outro tipo de enfoque na relação trabalhador e capital, em que a negociação (ou a cessão) -por parte do trabalhador- em nome da produtividade, da competitividade, do mercado e da qualidade, é considerada como o estágio mais avançado, democrático e civilizado das relações capital/trabalho, podendo significar, no limite, a instituição da produção capitalista em detrimento do embate político em torno de interesses divergentes.

Da mesma maneira, apresentado com disfarces de humanista, o discurso que prima pela participação, pela defesa da formação polivalente e pela *valorização do trabalhador* está muito mais afeto a “sinais de limites, problemas e contradições do capital na busca de redefinir um novo padrão de acumulação com a crise de organização e regulação fordista, do que a autonegação da forma capitalista de relação humana” (FRIGOTTO, 1999a, p. 144). Haja vista que a cidadania, na perspectiva capitalista, é uma cidadania regulada pelas leis do mercado e deslocada para a dimensão do individualismo, em detrimento da classe.

O caráter orgânico dessa demanda revela-se nas ações dos representantes do capital, seja na classe de empresários representados pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL), Instituto Herbert Levy (IHL), pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI), em articulação com as organizações internacionais<sup>90</sup>, seja por parte dos legisladores (LDB), em termos de sugestões/interferência na formação de trabalhadores. Tais sugestões, conforme Ferretti (2002, p. 101), representam, de alguma forma, a negação, a crítica aos procedimentos educacionais adotados em relação aos trabalhadores, isto é, o descaso quanto ao acesso ao saber, restringindo-o ao estritamente necessário para produção, embora o discurso seja de promover uma formação ampla e cidadã.

---

<sup>90</sup> Refiro-me à Organização Internacional do Trabalho – OIT, ao Fundo Monetário Internacional – FMI, ao Banco Internacional para Recuperação e Desenvolvimento – BIRD e ao Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

Com base em tais discursos, novas abordagens de homem, das relações de trabalho e do fenômeno educacional passam a ser consideradas. Portadoras de caráter profundamente ideológico e fortemente veiculado pelos organismos internacionais representantes do capitalismo transnacional, tais abordagens se materializam em novas demandas de educação escolar e de processos de qualificação ou requalificação da força de trabalho, modificando o conteúdo e a qualidade do trabalho humano.

Deluiz (2004), analisando-o em relação ao processo de acumulação flexível, observa as novas tendências e salienta que se tornam questionáveis certas noções, como qualificação para o posto de trabalho ou qualificação do emprego, já que o trabalho não é mais pensado da perspectiva de determinado posto, mas de grupos de ocupação que exigem competências semelhantes dos trabalhadores. Portanto a qualificação real do trabalhador, revela-se assim:

compreendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas) (DELUIZ, 2004, p. 75).

A autora destaca as competências ampliadas, das competências intelectuais e técnicas de dimensão cognitiva para as competências sociais, organizacionais, comunicativas e comportamentais. No entanto ressalta que se tais competências atendem ao sistema produtivo, não são suficientes, quando se objetiva a expansão das potencialidades humanas e o processo de emancipação individual e coletiva. Destaca a necessidade de adotar as competências políticas, capazes de permitir aos indivíduos a reflexão e a atuação na esfera da produção e na esfera pública, em instituições da sociedade civil, como atores sociais com interesses próprios, portanto interlocutores e sujeitos legítimos.

A autora evidencia também que a qualificação real dos trabalhadores é histórica, contextualizada no processo de globalização econômica, de reestruturação produtiva e de mudanças no mundo do trabalho, impactada também pelos aspectos integradores e desintegradores do processo. Portanto condicionada pelo contexto político-econômico, expressão das relações sociais e resultante de negociações e embates da relação capital/trabalho.

Para Kuenzer (2004), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho estabelecem nova relação entre sujeito e objeto, mediada pela microeletrônica,

decorrendo a valorização da relação entre teoria e prática. Trata-se, pois, de um fazer refletido:

A prática, portanto compreendida não como mera atividade, mas como enfrentamento de eventos, não se configura mais como simples fazer resultante do desenvolvimento de habilidades psicofísicas; ao contrário, se aproxima do conceito de práxis, posto que depende cada vez mais de conhecimento teórico (KUENZER, 2004, p. 85).

A competência demandada pela base microeletrônica, embora exija conhecimentos teóricos, é objetivada na capacidade para um fazer transformador, já que se volta para resolução de situações imprevistas. Daí a importância do desenvolvimento de atitudes e comportamentos no âmbito da acumulação flexível, incorporados ao conceito de competência. Tornam-se necessários mecanismos que levem o trabalhador a manifestar disposição de pensar a favor da acumulação do capital e, contraditoriamente, a favor da exploração de sua força de trabalho.

Nas diretrizes curriculares para a formação profissional<sup>91</sup>, de acordo com Kuenzer (2004), a concepção de competência está presente no destaque concedido à questão comportamental em detrimento da formação teórica. À prática não se acresce o acompanhamento teórico, dada a crença de que ela por si, é suficiente para uma formação de qualidade.

Nesse sentido, as empresas, de modo geral, compartilham dessa compreensão e se empenham na promoção de cursos que contemplam apenas a dimensão de atividade (reprodução mecânica de formas operacionais), embora haja pesquisas em andamento, incluída a da autora citada, que demonstram a insuficiência de tais abordagens<sup>92</sup>, segundo os próprios trabalhadores a estas submetidos.

Kuenzer considera que a competência deve ser compreendida como práxis, ou seja:

capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida [...] vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (KUENZER, 2004, p. 81).

---

<sup>91</sup> Cabe destacar que a noção de competência assumida nos documentos oficiais da Educação Profissional no Brasil, tem como referência, as contribuições do teórico Fellip Perrenoud.

<sup>92</sup> Pesquisa realizada na Refinaria Presidente Getúlio Vargas – REPAR, onde foram entrevistados 148 trabalhadores. Com base nela, Kuenzer escreveu o artigo intitulado “Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores”, publicado no **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v.30, n. 3, set/dez. 2004.

Sendo assim, as transformações no mundo do trabalho justificam a necessidade de se enfrentar a relação entre teoria e prática dos trabalhadores.

Do ponto de vista educativo, é necessário ampliar e aprofundar o processo de aquisição do conhecimento, privilegiando a capacidade potencial para resolver situações que escapam à regularidade, decorrentes de processos de trabalho flexíveis, cuja demanda prevê a capacidade de articular conhecimento científico e conhecimento tácito em substituição às competências e habilidades específicas exigidas nas organizações taylorista/fordistas. Isso pressupõe de acordo com Frigotto (1993), processos educativos que têm como base o desenvolvimento omnilateral das capacidades humanas, em contraposição à proposta excludente de desenvolvimento unilateral e fragmentário.

Conforme (Oliveira, M, R, 2001), ocorre nesse sentido um tensionamento pela definição em uma destas direções, já que, apesar do uso freqüente do termo competência nos setores produtivo e educacional, os discursos e as práticas não são sempre comuns aos dois setores.

## **2.6. A desqualificação como organização do processo de trabalho e reprodução ampliada e intensiva do capital.**

Em toda sociedade, é necessário que haja processos de trabalho, porque o trabalho é criador de condição da existência humana e se apresenta pela necessidade do homem, a ser satisfeita. No entanto o processo de valorização constitui característica da sociedade capitalista, onde uma certa quantidade de trabalho abstrato socialmente necessário tem a potencialidade de ativar e socializar mais tempo, criando assim valor extra. O objetivo da valorização evolui para uma organização social concreta da produção que se materializa no poder do capital sobre o trabalho, abrindo possibilidades de planejar e de efetivar transformações materiais (físicas), de impor disciplina fabril e de processar informações.

Pela troca da força de trabalho como mercadoria e da produção de mais-valia, o dinheiro é transformado em capital. Nesse sentido, Marx aborda os meios de produção, de forma generalizada, no cenário do processo de trabalho, considerando que estes não possuem natureza capitalista, mas adquirem tal característica a partir da transformação da força de trabalho que os utiliza em mercadorias. Desse modo,

na condição de cidadão, o sujeito produz sua força de trabalho para, na condição de proletário, vendê-la:

O antigo possuidor de dinheiro marcha adiante como capitalista, segue-o o possuidor de força de trabalho como seu trabalhador; um, cheio de importância, sorriso satisfeito e ávido por negócios, o outro, tímido, contrafeito, como alguém que levou sua própria pele para o mercado e agora não tem mais nada a esperar, exceto o – curtume (MARX, 1983b, p. 145).

A força de trabalho ou a capacidade humana de transformação e realização de trabalho útil, ao ser negociada com o capitalista, torna o trabalhador alienado das suas condições de produção e realização.

O desenvolvimento das forças produtivas constitui fundamento da real subordinação do trabalho capitalista, que se dá tanto pelo desenvolvimento das condições objetivas quanto das combinações sociais de trabalho. Com isso se consolida o controle total do processo de trabalho pelo capital, expresso na subsunção real. Se a extração de mais-valia absoluta se dá com o artifício de extensão da jornada de trabalho, a extração de mais-valia relativa, ou seja, o aumento da produtividade do trabalho exige subsunção real do trabalho ao capital, sustentado pelo revolucionar das forças produtivas e caracterizado pela alienação, que passa de fenômeno da circulação a essência da produção.

No modo de produção feudal, tinha-se como forma dominante de organização social do processo de trabalho a cooperação simples. O campo constituía a referência e a cidade era a ele subordinada. Por meio do artesanato, *indústria* adequada à agricultura, produziam-se os instrumentos rudimentares demandados pelo consumo. O desenvolvimento dessas atividades, de acordo com Saviani (1994), fortaleceu as corporações de ofícios e possibilitou o desenvolvimento de uma atividade mercantil que, inicialmente, se organizava em feiras de troca e em mercados. Tais mercados se fixaram e deram origem às cidades ou burgos, cujos moradores, os burgueses, acumularam capital por meio do referido comércio e o investiram na própria produção, originando a indústria e o capital.

Sob a forma de dinheiro, o capital pode adquirir mercadorias necessárias para iniciar o processo de produção, nas relações de troca, com salários, trabalho livre. Entretanto, para que ocorra a desejada generalização das relações e sua multiplicação ampliada, é necessário que se dêem as relações de produção dentro da produção. Essas relações são constituídas de vários aspectos do controle do processo de trabalho pelo capital, com as formas de coerção e efetivação do objetivo



de valorização sem mediação, sob bases favoráveis. Tais bases, de acordo com o Brighton Group (1991), se assentam em um processo histórico que dissipa as relações que possibilitam que o trabalhador opere como proprietário, ou que o proprietário trabalhe.

As primeiras transformações no processo de trabalho promovidas pelo artesão capitalista não se estabelecem pela criação de novas técnicas, pois a oficina artesanal que desemboca na manufatura é baseada no trabalho manual e, desse modo, de acordo com o Brighton Group (1991), cada trabalhador tem certo grau de controle sobre o conteúdo, a velocidade, a intensidade e o ritmo do trabalho. A integração e a harmonização do trabalhador coletivo ainda é empírica, tendo por base a observação do trabalho real e não sendo calculada com antecedência pelo conhecimento das funções da máquina. Mas, ao abandonar as regras corporativas que regiam a produção artesanal, o capitalista age sobre as *raízes* do trabalho, submetendo-o à análise e decompondo a atividade do artesão, distribuindo as operações resultantes entre diferentes trabalhadores. Assim, conforme mostra Savianni (1989), o capitalismo socializou o trabalho, cuja expressão máxima é a fábrica, ao mesmo tempo em que privatizou os meios de produção, centralizados nas mãos de poucos capitalistas. Estes têm autoridade sobre os trabalhadores, dos quais compraram a força de trabalho.

Bosi (2004, p. 78), em seu trabalho sobre a velhice, mostra como a sociedade capitalista desvaloriza o trabalhador que não consegue imprimir o ritmo ditado pelas máquinas, já que, segundo a autora, “o artesão acumulava experiência, e os anos aproximavam da perfeição seu desempenho; era um mestre de ofício” e essa experiência lhe conferia *status* e poder. Na sociedade industrial capitalista, “o trabalho operário é uma repetição de gestos que não permite aperfeiçoamento, a não ser na rapidez.”

Inicia-se, pois, o que Marx chama de deformidade do trabalhador, porque, com essa divisão técnica do trabalho, criada pela produção manufatureira, as intervenções individuais dos trabalhadores não têm mais significado e nenhum deles individualmente, é capaz de produzir objeto útil, o que só é possível para o coletivo de trabalhadores. Tem início também a subsunção real do trabalho ao capital. Essa revolução “atrofia as múltiplas potencialidades humanas, levando ao desenvolvimento unilateral dos indivíduos e à perda do significado do trabalho” (BRYAN, 1997, p.45).

Embora revolucione o processo de trabalho e mantenha os trabalhadores sob amarras contundentes, a manufatura tem como fundamentos exatamente os trabalhadores e suas ferramentas. A divisão manufatureira do trabalho tem como princípio o ajuste deste ao trabalhador, o que coloca limitações, por ser também limitada a capacidade física do trabalhador. Sob excessiva imposição da extensão da jornada, o ser humano pode entrar em colapso. Além do mais, o trabalhador é dotado de vontade própria, o que representa barreira ao desenvolvimento do capital, considerando que o controle de natureza subjetiva escapa mais facilmente ao capital, que necessita de ter o controle exato da produção.

Em busca desse controle que garante o objetivo da lucratividade, o capital opta por revolucionar o instrumento de trabalho, como forma de exercer o poder total. Na produção mecanizada, o princípio subjetivo da divisão do trabalho desaparece:

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, ele serve à máquina. Lá, é dele que parte o movimento do meio de trabalho; aqui ele precisa acompanhar o movimento. Na manufatura, os trabalhadores constituem membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, há um mecanismo morto, independente deles, ao qual são incorporados como um apêndice vivo. (MARX, 1984. p. 43)

Assim, “o ponto de partida da indústria moderna [...] é a revolução do instrumental de trabalho, e esse instrumental revolucionado assume sua forma mais desenvolvida no sistema orgânico de máquinas da fábrica” (MARX, 1999, p. 451). A revolução, por sua vez, incide decisiva e definitivamente sobre o próprio trabalhador, como se verá.

O processo é por inteiro examinado objetivamente em si mesmo e o princípio subjetivo do trabalhador é substituído pela aplicação da mecânica e da ciência. O processo de trabalho é planejado, pois, tendo a máquina como referência e o trabalhador adaptado à necessidade dela. A maquinaria imprime velocidade às transformações mecânicas de modo que o capital se livra dos limites postos pela velocidade com que os trabalhadores conseguiam realizar essas funções:

O instrumental de trabalho, ao converter-se em maquinaria, exige a substituição da força humana por forças naturais, e da rotina empírica, pela aplicação consciente da ciência. [...] no sistema de máquinas, tem a indústria moderna o organismo de produção inteiramente objetivo que o trabalhador encontra pronto e acabado como condição material da produção (MARX, 1999, p. 442).

Com a produção da mais-valia relativa surge, mesmo em termos de tecnologia, uma nova forma do modo de produção, a tipicamente capitalista. As forças produtivas do trabalho diretamente socializado efetivam-se por meio da

cooperação, da divisão do trabalho, da maquinização das forças produtivas, da modificação do processo produtivo decorrente da aplicação das ciências naturais e da tecnologia e, além disso, do aumento da escala de produção e separação, cada vez maior, entre o trabalho e o processo de criar valor (BRIGHTON GROUP, 1991). “A maquinaria [...] só funciona por meio do trabalho diretamente coletivizado ou comum. O caráter cooperativo do processo de trabalho torna-se uma necessidade técnica imposta pela natureza do próprio instrumental de trabalho” (Marx, 1999, p. 442). O capital exerce, desse modo, todo controle sobre o processo de produção pelo fato de deter o conhecimento e o material alojado na maquinaria, dos quais deliberadamente separou os trabalhadores.

O desenvolvimento da subordinação real ocorre desde a cooperação simples, passando pela manufatura, até chegar à maquinofatura<sup>93</sup>. Mas o que constitui o ápice da subordinação é a introdução da maquinaria, pelo fato de ser nesse momento que se dá o rompimento definitivo do capital com os limites referidos em relação ao exercício de comando sobre o processo de trabalho. Com isso, o processo de trabalho é planejado com base no que a máquina pode desempenhar e não na velocidade com que os trabalhadores podem realizar as funções. Nesse sentido, ao capital é possível deter o conhecimento alojado na máquina, a que os trabalhadores não têm acesso, cabendo-lhes somente a adaptação às necessidades da máquina.

Nesse sentido é que o processo de trabalho, no modo de produção capitalista, é desqualificante, porque os trabalhadores executam uma única operação. O capital almeja funções de trabalho que sejam calculáveis, executadas na velocidade máxima e sem interrupções pela troca entre operações sucessivas. Além disso, o capital requer uma força de trabalho que seja barata e substituível.

O Brighton Group (1991, p. 31), critica os que consideram o aumento da eficiência do poder do capital como *senso de responsabilidade* dos operários e sugerem que esse *enriquecimento de tarefas* é considerável, em relação ao crescimento do nível de educação e da necessidade de tornar o trabalho significativo:

aquelas rotinas de trabalho já foram tão completamente desqualificadas e fragmentadas que elas podem ser recombinaadas e ainda assim permanecerem

---

<sup>93</sup> Com a maquinofatura, o capital tem poder sobre o capital constante e a partir de então ele pode ser planejado e organizado sem referência às habilidades e aos ofícios tradicionais (BRIGHTON GROUP, 1991, p. 25).

rápidas, calculáveis e controláveis e exigirem muito pouco treinamento. O enriquecimento de tarefas pressupõe a desqualificação (BRIGHTON GROUP, 1991, p. 36).

A subordinação real impõe novas relações entre capital e trabalho, cuja ênfase está na busca da reprodução ampliada e intensiva, pelo emprego crescente de novas tecnologias e de novas formas de organização, que representa mais do que a busca da mais-valia relativa, resultado do incremento da produtividade social do trabalho.

Ao capital muito interessa o aperfeiçoamento dos meios de produção (capital constante), embora não produzam mais-valia, ao contrário do que se dá com a força de trabalho (capital variável). A característica desta é a capacidade de produção maior do que seu próprio valor de troca, o que representa condição da produção, pois incide exatamente sobre o ganho de produtividade.

O incremento intensivo de novas tecnologias e a grande competitividade revelam a alteração da composição do capital e evidenciam a ampliação do capital constante e a redução do capital variável (número de trabalhadores). Isso porque essas inovações permitem o crescimento da produtividade do trabalho, o que favorece a diminuição dos gastos com amortização. Conforme Machado (1994), ao elevar a qualidade da produção, as inovações tecnológicas aumentam a eficiência do conjunto da produção social.

Na contemporaneidade, esse movimento da produção capitalista explicitado, do qual a tecnologia é filha e para o qual ela se transforma e desempenha um papel na sociedade, passa a ser considerado nos discursos oficiais como algo desvinculado da realidade. Desse modo, a tecnologia é tomada como um fenômeno isolado das relações sociais e dissociada das necessidades da produção capitalista.

Prevalece a tendência de atribuir as mudanças que atingem o mundo do trabalho às condições, especialmente *o chão de fábrica*, à tecnologia e às novas formas de organização, desconsiderando-se os fatores históricos envolvidos e a busca de ajuste da educação e da formação profissional à reestruturação produtiva. Nesse caso, é necessário considerar o seguinte:

trata-se de uma relação conflitante e antagonica, por confrontar de um lado as necessidades de reprodução do capital e de outro, as múltiplas necessidades humanas. Negatividade e positividade, todavia, teimam em coexistir numa mesma totalidade e num mesmo processo histórico e sua definição se dá pela correlação de força dos diferentes grupos e classes sociais. O fantástico progresso técnico que tem o poder de dilatar o grau de satisfação das necessidades humanas e, portanto, da liberdade humana, e que tem estado sob a lógica férrea do lucro privado, ampliando a

exclusão social, não é uma predestinação natural, mas algo produzido historicamente (FRIGOTTO, 1999a, p.139).

Portanto os produtos do trabalho humano, incluídos a ciência e o desenvolvimento social que ela gera, são apossados pelo capital, aumentando sua força produtiva. Colocados em oposição objetiva, o aperfeiçoamento tecnológico capitalista interessa e beneficia à classe de gestores e, de maneira muito específica e insignificante, à classe trabalhadora, já que, como avalia Carvalho (1997, p. 86), “o objetivo do desenvolvimento tecnológico tem sido muito mais de criar meios para reduzir a demanda por força de trabalho, favorecendo ao capital, do que aperfeiçoar e melhorar as condições de vida dos seres humanos”.

Assim, não se pode, considerar como decorrência natural do aperfeiçoamento dos meios de produção o alívio da fadiga do trabalhador. A qualidade que o trabalho humano adquire e, por conseqüência, as condições de vida em que o trabalhador vive, estão intimamente relacionados aos objetivos e às orientações do modo como são utilizados os meios de produção de uma sociedade. Isso porque o trabalho, sob a perspectiva capitalista, combina instrumentos materiais de produção e a organização social de poder, não sendo, portanto, um determinismo tecnológico, isto é, os instrumentos não determinam as organizações de poder na sociedade.

É necessário considerar o avanço tecnológico a partir de uma visão crítica, que assume a sociedade como um produto das relações que se estabelecem entre os homens e que interferem na lógica de seu desenvolvimento, incluído o desenvolvimento da tecnologia.

Prudente é, portanto, ter em Marx a referência, no sentido de que a questão não se estabelece no advento da técnica ou da ciência, mas na perspectiva que essas assumem, em determinado modo de produção, que refletem os fatores históricos e geográficos postos e os diversos interesses de uma dada sociedade, a capitalista.

Em vista disso, novas contradições são estabelecidas no âmago das bases tecnológicas e científicas, que se tornam forças produtivas, agentes de acumulação, de modo que o caráter e a qualidade do trabalho são determinados, prioritariamente, pelo aspecto teleológico e pela maneira como as inovações são utilizadas. Nesse sentido, Marx afirma:

as contradições e os antagonismos inseparáveis da utilização capitalista da maquinaria não existem porque decorrem da própria maquinaria, mas de sua utilização capitalista! Já que, portanto, considerada em si, a maquinaria encurta o

tempo de trabalho, enquanto utilizada como capital aumenta a jornada de trabalho; em si, facilita o trabalho, utilizada como capital aumenta sua intensidade; em si, é uma vitória do homem sobre a força da Natureza, utilizada como capital submete o homem por meio da força da Natureza; em si, aumenta a riqueza do produtor, utilizada como capital o pauperiza etc. (MARX, 1984, p. 56-57).

Fica mais premente para a classe trabalhadora, conseqüentemente, a negatividade do avanço tecnológico. E, a rigor, as tecnologias são utilizadas mais para aperfeiçoar a produção do capital, de tal forma que o emprego de tecnologias, via de regra, não se refere à facilitação do trabalho humano. Do mesmo modo, os processos de trabalho mesclam sofisticadas inovações tecnológicas com novas formas de organização da produção e da gestão do trabalho, que, por vezes, reúnem características da rígida disciplina fordista e da rígida, mas consentida, disciplina do sistema japonês. Isso intensifica a exploração da força de trabalho e, ao mesmo tempo, *convence* os trabalhadores a oferecer sempre mais em termos de melhorias na produção e a exigir sempre menos, em relação à maneira como reivindicam seus direitos de trabalhadores<sup>94</sup>.

Nessa condição, convivem lado a lado o trabalho repetitivo, o trabalho rudimentar/exaustivo e especialmente o trabalho precarizado. Em certos países, como o Brasil, as referidas inovações convivem muitas vezes com formas arcaicas de trabalho, desprovido de direitos, o que se caracterizam por trabalho escravo, cujos beneficiários podem ser até autoridades federais.

É importante, nesse sentido, conforme destaca (ENGUITA, 1991), atentar para que não se façam análises da inovação tecnológica com base nos utensílios que poupam trabalho de quem realiza o trabalho doméstico, por exemplo, ou na tecnologia aplicada às telecomunicações, isto é, sob o *fetichismo* da tecnologia. Pode-se adotar, por analogia, tal raciocínio para a fábrica e para o operário e, dessa forma, ser levado rapidamente a concluir que os avanços científico-tecnológicos permitem a produção de mais bens com menos trabalho. Além disso, considerar que essa adoção é inevitável, na economia internacional e na economia doméstica, em

---

<sup>94</sup> As modificações no Leste Europeu e o desmoronamento da União Soviética, entre outros motivos, colaboram para o processo de enfraquecimento dos sindicatos no sentido *lato*, o que está diretamente relacionado à atual dificuldade na formalização das reivindicações dos trabalhadores. No sentido estrito, pode-se considerar como fatores que colaboram para isso: a coerção implícita que intimida o trabalhador em relação à perda do seu emprego e a artimanha da empresa que manipula a escolha dos *líderes*, de modo que estes sejam seus representantes e não dos trabalhadores; ou a intimidação explícita no discurso da empresa cujo *slogan* diz *não gostar* de sindicatos, num claro recado ao trabalhador. “Detectamos nesse discurso um posicionamento que se diz contra a política, particularmente a partidária e corporativa, e que assume, sim, uma postura política, ainda que seja alienada da própria condição histórica e do contexto em que vive” (G UIMARÃES *et al*, 1997, p. 11).

qualquer sociedade e/ou empresa em particular, pode levar ao equívoco de achar que esse processo ocorre de maneira linear e não considerar o fato de que, é possível constatar a existência de milhares de trabalhadores cujas condições estão mais compatíveis com a era pré-industrial do que com a era da implementação tecnológica.

Não é sensato tomar como salvacionista o avanço técnico-científico, no sentido de aliviar a humanidade do trabalho desgastante, libertando-a para o tempo livre. Mas são indubitáveis as amplas possibilidades de a tecnologia facilitar e tornar mais confortável a vida humana. Tampouco, constitui posicionamento crítico negá-la ou considerá-la destrutiva e adotar uma posição anacrônica que sugere o retorno à forma artesanal de produção.

Talvez o avanço da análise seja realizá-la a partir da situação dada, no cenário confuso da atualidade, em relação à produção e à organização do processo de trabalho diante das referidas tecnologias, no sentido de assumir que o domínio do capital sobre a ciência e a tecnologia pode não ser total. Considera-se isso, tendo por suposto que, como produto do trabalho humano, a ciência e a tecnologia preservam em si alguma positividade e alguma possibilidade de modificação e que a tomada de consciência e a assunção de tal fato podem se dar por meio da educação dos trabalhadores. Desse modo, é possível elaborar crítica a respeito de tal processo e perspectivar modificações, no sentido de buscar a democratização das benfeitorias da tecnologia. Ou, pelo menos, de recusa à incorporação do discurso neoliberal, para o qual o único caminho é o deus mercado, a produção e a competição<sup>95</sup>.

Apesar da impossibilidade, para muitos, de usufruir dos benefícios da revolução tecnológica, pela incapacidade de o capitalismo assumir tarefas sociais correspondentes, ocorrem avanços em termos de aumento da qualificação da força de trabalho. Em alguns casos, este aumento não se dá de forma generalizada<sup>96</sup> e as contradições sociais se materializam nas novas formas de sobrevivência do ser

---

<sup>95</sup> Pelos limites deste estudo não é possível aprofundar tal discussão, mas cabe destacar que a questão não se dá de modo simples, linear e espontâneo. Muitos fatores intervêm nesse processo, dentre eles, a formação e a prática dos educadores envolvidos, que não podem ser circunscritas à dimensão técnica ou didática.

<sup>96</sup> “Tais possibilidades, no entanto, permanecem, para a imensa maioria da humanidade, uma mera promessa” (MACHADO, 1994, p. 166).

humano, expressas nas diversas formas e relações de trabalho<sup>97</sup>, no aumento das ocupações precárias e na intensificação da precarização, na flexibilização do trabalho, no desemprego estrutural, para citar apenas alguns exemplos.

Tal contradição manifesta-se, sobretudo, nas relações de trabalho e de formação profissional, trazendo elementos incorporados, às vezes, de maneiras sutis. A exemplo das novas formas de apelo do capital (exploração), novas formas de alienação e coerção culminam em significativas modificações, que se justificam como técnico-econômicas, mas que, efetivamente, são regidas por uma lógica de cunho político-econômico e ideológico que favorece nitidamente o capital.

Os processos educativos e de qualificação humana, para responder a essas necessidades, estão assentados sobre a mesma materialidade e, dessa forma, as transformações que ocorrem em relação ao progresso técnico repercutem em todos os setores da sociedade. Mas se materializam de forma distinta em cada um, considerando as particularidades, o jogo de poder, fatores intervenientes que envolvem cada espaço social. A esse respeito, afirma Pereira (1997, p. 34):

as tecnologias novas não constituem os únicos elementos a serem considerados, porque outras tecnologias a elas combinadas tornam presente uma multiplicidade de soluções, que oferecem diferentes possibilidades de construção do futuro.

Com isso, os processos educativos se dão intimamente ligados (dada a trama do tecido social) ao progresso técnico, à reestruturação do mercado de trabalho e às novas formas de organização do mesmo, regidas pelo ideário neoliberal. Elegem-se para a educação estas categorias: pedagogia da qualidade, pedagogia total, formação multifacetada, educação empreendedora, pedagogia da amizade<sup>98</sup>.

Em estreita relação com o referido quadro, a organização do conhecimento, da ciência e da educação, especialmente a da educação profissional, tende a referenciar-se na perspectiva produtivista e a se estabelecer de modo subordinado ao ideário da reestruturação produtiva. As reflexões de Mészáros destacam:

---

<sup>97</sup> Importa destacar a existência de "um enorme incremento do novo proletariado fabril e de serviços, que se traduz pelo impressionante crescimento em escala mundial, do que a vertente crítica tem denominado, trabalho precarizado" (ANTUNES, 2000, p. 104).

<sup>98</sup> Nomeio pedagogia da amizade a pomposa campanha pública anunciada como *Amigos da Escola*, realizada no sentido de promover, por parte da sociedade civil, na figura de cidadãos comuns, a realização de atividades pedagógico-escolares como voluntários. Entre outros inconvenientes e transtornos, há, menos contratações de profissionais para as respectivas escolas – justificadas pela "tendência mundial do voluntariado" – com o agravante de que o trabalho de profissionais especialistas em educação é realizado por amadores voluntários. Por fim, tal movimento serve de ajuda à efetiva desobrigação do Estado em relação à responsabilidade e ao custeio da educação pública.



a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Haveria alguma alternativa no sentido de a escola agir em respeito aos interesses da sociedade e não apenas de uma minoria dominante? Com referência ao tema deste estudo, como as pessoas vêem a instalação de uma escola pública de formação profissional e quais as suas perspectivas nesse sentido? Que forças se movimentaram, estruturando e alimentando a implantação de uma escola desse tipo em Araxá?

No próximo capítulo, a problematização das falas dos sujeitos entrevistados, entre eles alguns atores diretamente envolvidos no processo de implantação do CEFET-MG/UNED ARAXÁ, busca compreender os impactos causados naquela comunidade, pela implantação de uma escola pública de formação profissional e a visão das pessoas em relação à educação e ao trabalho.

## **CAPÍTULO III**

### **A IMPLANTAÇÃO DA UNED ARAXÁ. DA CRENÇA NA QUALIDADE E NA TECNOLOGIA**

Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação.

Emir Sader (2005)

A implantação da Unidade do CEFET-MG em Araxá deu-se em meio ao quadro geral desenhado pelo que expressam os dois capítulos anteriores. Neles, procurou-se destacar elementos que mostrassem não só o processo de transformação por que passava a sociedade brasileira e os impactos na educação profissional, mas também os resultados desses impactos, no que diz respeito às transformações impostas ao trabalho e, particularmente, às novas exigências para a formação dos trabalhadores.

Essas transformações evidenciavam-se nas mudanças mais aparentes efetivadas na base técnica da produção, decorrência do movimento de ajuste e recomposição do sistema capitalista, que tem repercussões no conteúdo do trabalho, na divisão do trabalho, na formação e na qualificação profissional, cujos impactos constituíam enorme desafio no plano político e teórico/prático.

### **3.1. As temáticas que evidenciam a realidade estudada**

Ao longo da década de 1990, o Brasil estava integrado ao movimento de mundialização e, sob a condução de um projeto de cunho neoliberal, intensificava-se no país a reestruturação produtiva, pelo modelo japonês, com os programas de qualidade total, as formas de subcontratação e de terceirização da força de trabalho, que é a forma histórica utilizada pelo capital, com a finalidade de implementar a intensificação da exploração da força de trabalho.

A proposta de um modelo de reestruturação econômica de intervenção no Estado afinado com o coro do discurso de modernização brasileira, iniciado no Governo Collor, não apenas teve continuidade como ganhou reforços por meio das políticas dos governos seguintes. É possível perceber isso, mais claramente, quando são analisados seus desdobramentos.

Os rumos neoliberalizantes assumidos pelo Governo Collor atribuíam novos contornos ao Estado brasileiro, que deveria promover, articular e mobilizar a nação em termos do processo modernizador e também providenciar a infra-estrutura básica para a efetivação de tal processo. Ao Estado competiria a responsabilidade de promover as condições para que as empresas se capacitassem tecnologicamente, já que à iniciativa privada caberia gerir a rede de telefonia e da produção de energia nas hidrelétricas à saúde e à educação.

A modernização do país motivou um discurso de valor retórico, encampado pelos meios de comunicação, de que era premente a melhoria educacional da

população trabalhadora, considerando a reorganização pela qual passavam as empresas, com vistas à retomada do crescimento, pela abertura econômica do país e pelos devidos ajustes no modelo neoliberal, tomado como referência.

Desdobramentos prováveis da referida situação, as novas tecnologias que se instalavam na produção industrial e a nova modalidade de gestão do trabalho que se implementavam nas empresas (modernas) exigiam um trabalhador compatível. Assim, um dos focos de atenção voltou-se para a educação, já que a falta de qualidade era considerada (ao se apregoar a necessidade de *inserção do país no primeiro mundo*) o grande entrave para a competitividade das empresas.

A necessidade de reorientar, industrial e tecnologicamente, o ensino básico, o ensino técnico e o ensino superior gerou reforços institucional e financeiro por parte do poder público. Além disso, os empresários exigiam que as premissas por eles determinadas fossem norteadoras da educação básica e da educação técnico-profissional. Mas a reforma do ensino técnico (um desdobramento do movimento iniciado no Governo Collor) só foi implementada no Governo de Fernando Henrique Cardoso, conforme orientações paradigmáticas do empresariado e outras, como foi exposto nos capítulos anteriores deste estudo.

Entre os históricos ajustes neoliberais referentes à política, à cultura, ao trabalho e à educação brasileira, implementados no/pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, a precarização da escola/educação pública, teve a fase de maior agravamento. O aumento do número de matrículas, em todos os níveis, se efetivou concomitantemente à desqualificação dos professores e à falta de investimentos mínimos nessa rede de ensino. Sendo assim, esse aumento de matrículas não pode ser traduzido como democratização do direito à educação (de qualidade). Representa apenas a massificação de um ensino de baixa qualidade (muitas vezes realizado a distância) e a institucionalização da precariedade para as questões educacionais, em cumprimento a normas impostas por organismos internacionais ou pela própria legislação brasileira.

O aceite da mercantilização da educação brasileira (especialmente a de nível superior), tornou o que era direito de cidadão um objeto de compra como qualquer outro utensílio. Nesse sentido, a liberdade de legalização de instituições de ensino superior com fins lucrativos<sup>99</sup> e o incentivo a programas de financiamento para

---

<sup>99</sup> Às diferentes designações para o modo de operacionalização dos cursos superiores, correspondem os nomes para as diversas modalidades de instituições de educação superior que os ministram no

ingresso no mercado educacional privado, que caminhavam (ou caminham) paralelamente e com a mesma intensidade com que ocorria a falta de investimento na universidade pública, foram um dos esforços mais perceptíveis do Governo de Fernando Henrique Cardoso em relação à educação, no sentido de conformar o país ao modelo neoliberal e de inseri-lo numa divisão internacional do trabalho, cujos contornos e núcleo são delineados e embasados pelo discurso da competitividade<sup>100</sup>.

Em estreita relação com a definição político-econômica do país e com a formação profissional, os empresários brasileiros, ciosos de seus interesses se organizaram em torno da CNI e passaram a exigir do sistema educacional, em nome da modernização industrial, eficiência e ampliação da educação geral para os trabalhadores das indústrias. Manifestaram-se também, no que diz respeito à educação, por meio do Instituto Herbert Levy (um dos representantes da categoria), que elaborou um projeto encaminhado ao MEC em forma de documento, em 1992. O título já ensejava a profundidade da interferência pretendida pelos empresários: *Ensino Fundamental e competitividade empresarial – uma proposta para a ação do governo*. Esse documento direcionava recomendações ao sistema educacional em termos de recursos, de critérios de avaliação de qualidade, de incentivo à participação de recursos privados, entre outras.

A respeito do referido projeto, o coordenador da área educacional do Instituto Herbert Levy salienta os preceitos, os trâmites e destaca:

No entanto, a participação direta do empresário no trato das questões da educação e da escola é importante, por três razões: porque familiariza o empresário com essas questões; porque, no estado atual da educação brasileira, é útil complementar a ação do governo; e, como atesta a própria vivência dos empresários, é a empresa quem mais ganha quando a comunidade onde se insere melhora seu padrão educacional. Além da participação direta, o empresário pode atuar localmente, participando da gestão da escola e, através das confederações, que têm acesso ao poder, propor e

---

país. Assim, conforme Reis (2005, p. 15), centro universitário, faculdades integradas, institutos superiores de educação (IES) e universidade são, respectivamente instituições que: têm de proporcionar um estudo de excelência; têm simplesmente que formar as pessoas; são predominantemente responsáveis pelos cursos de formação de professores e, somente da universidade são exigidos ensino/pesquisa/extensão.

<sup>100</sup> A respeito da competitividade, que para tudo serve de justificativa em termos econômicos e sociais, Forrester (2001, p. 33) chama a atenção para os questionamentos: “Mas o que ela representa? A questão nunca é colocada. Quem está em competição? De que lutas se tratam? De que rivalidades? O que está em jogo? Qual é a força ou a necessidade que a faz se beneficiar de tal autoridade, que a faz aparecer, ao mesmo tempo, como irrecusável, inelutável, e como fator chave da economia de mercado, avançada e exigida como prova indispensável de democracia? Qual é sua virtude capaz de fazer com que seu papel, previamente estabelecido como preponderante, nunca seja explicitado, nunca seja analisado, e que baste mencioná-la para prevenir ou fechar qualquer discussão, qualquer interrogação?”

cobrar políticas educacionais. Para tanto, os empresários precisam conhecer o tema ensino fundamental (SILVA FILHO, 1994, p. 88)

Em meio às deliberações do Congresso Constituinte (1987-1988), época em que, conforme Oliveira (1999), as organizações populares prosseguiram em ofensiva, no sentido de defender seus direitos, os empresários já se preparavam, de maneira bastante fundamentada, para intervir na definição da política econômica e no redirecionamento da formação profissional do país. Assim, desde o início da década de 1990, os empresários se organizavam por meio de institutos que representavam a classe ou se articulavam em termos do sistema educacional:

mais para as tentativas de influenciar os rumos amplos da educação brasileira, seja por meio do discurso, seja pelo fortalecimento de *'lobbies'* nas casas legislativas ou nos Ministérios da Educação e do Trabalho, para fazer aprovar ou materializar matérias de seu interesse no que se refere à educação, do que para ações específicas no nível de unidades escolares locais (FERRETTI, 2002, p. 105).

Essa imagem está reproduzida (com particularidades) no cenário da realidade pesquisada neste estudo, já que as ações específicas de interferência das empresas locais na implantação da Unidade do CEFET em Araxá eram facilitadas, dada a influência exercida por elas sobre a gestão municipal e outras gestões, a proximidade geográfica entre empresários e gestores (naquele momento representantes da instituição escolar), o que parece favorecer o livre curso dessa relação.

Ocorre que as maiores empresas instaladas em Araxá, oferecem algum tipo de apoio financeiro (ou moral) a algumas escolas da região, em termos de estrutura de laboratório, de máquinas e outros recursos. Além disso, gozam de um *status* na comunidade, para os cidadãos comuns, os gestores, os próprios alunos e ex-alunos do CEFET, de modo que é conferida credibilidade a todos os acontecimentos com os quais as empresas mantêm algum tipo de envolvimento.

Para a escola, que não se justifica apenas por meio de sua função de formadora e que “tem sempre que buscar na economia razões para sua importância” (PARO, 1999, p. 111), representa grande valia a influência e o aval de empresas da região. Aliás isso seria bastante conveniente para a empresa:

a importância da escola, mais especificamente da escola profissionalizante, para a produção empresarial foi desde sempre percebida pelo capital; haja vista as Fundações que se multiplicaram sob o controle empresarial como por exemplo, Ford, Rockefeller, Bradesco e tantas outras (SEGNINI, 1992, p. 62).

As falas dos sujeitos entrevistados revelam, como é de se esperar, a existência de relações mais amplas e dinâmicas entre a realidade pesquisada e o

movimento maior que se estabeleceu a partir da década de oitenta e que foi acentuado na de noventa, no mundo e no Brasil. Isso, em relação aos ajustes do capital e à competitividade das empresas, refletindo diretamente em mudanças na base técnica da produção, com ajustes da força de trabalho (a única capaz de gerar mais-valia):

é uma determinação estruturante vital do sistema que o capital não possa se renovar sem a apropriação do trabalho excedente da sociedade (isto é, sob o capitalismo, a mais-valia produzida pelo trabalho vivo mercantilizado com o qual o capital deve trocar a massa de mercadoria disponível, de modo a realizá-la como valor e começar de novo, em escala ampliada, o ciclo capitalista de produção e reprodução (MÉSZAROS, 2002, p. 624).

As perguntas e questionamentos que nortearam as entrevistas e, portanto, os depoimentos dos entrevistados se referem à dinâmica do processo de implantação do CEFET-MG<sup>101</sup> em Araxá e à temática da relação educação e trabalho.

Quando os depoimentos dos entrevistados são analisados, as temáticas *escola de educação profissional, aperfeiçoamento, e mercado de trabalho* são, claramente, identificadas e caracterizadas nas preocupações e impressões dos sujeitos em relação ao tema proposto e aos seus desdobramentos.

A identificação de tais temáticas demonstra que é na realidade estudada que os ajustes neoliberais se fazem presentes e ganham forma, conferindo materialidade, senão às novas formas de trabalho, mas ao novo modo de lidar com ele na sociedade capitalista contemporânea. Confirma também que o mundo do trabalho se encontra intimamente relacionado às necessidades humanas, conforme salienta Marx, e que cada época estabelece as condições materiais e políticas em que são criadas as mediações objetivas que respondem a tais necessidades.

Não é, contudo, sem embates entre capital e trabalho que os sujeitos se fazem trabalhadores. Portanto os entrevistados, cada um na perspectiva do grupo social a que pertence, vivenciam os respectivos embates de tais forças, mesmo não explicitando claramente.

Portanto o mercado de trabalho é a referência mais destacada por todos os entrevistados, os que procuram se preparar para conseguir o ingresso e/ou os que já estão inseridos, os que representam o mercado como empresários ou os que trabalham na perspectiva de preparar os alunos da escola profissional.

---

<sup>101</sup> Cabe destacar, para efeito de melhor entendimento das falas, que os sujeitos entrevistados dizem apenas CEFET, para se referir à UNED ARAXÁ ou para se referir ao CEFET-MG. Apenas as pessoas que trabalham e/ou vivenciam o cotidiano mais burocrático da UNED Araxá, usam as duas designações: UNED para a Unidade de Araxá e CEFET para todos os *campi* do CEFET-MG.

Desse modo, mesmo quando as solicitações não se faziam no sentido de referência ao tema mercado de trabalho, os entrevistados destacam como cenário, a globalização da produção, a demanda constante de requalificação dos trabalhadores, a maior competitividade da indústria e os padrões tecnológicos da atualidade para situar o lugar de onde falam. É, pois, sob esse pano de fundo – o mercado de trabalho e suas adjacências – que as pessoas entrevistadas concluem seus posicionamentos e mencionam a gama de elementos que acreditam ser fundamental para que o trabalho e a educação se efetivem.

Com isso, é recorrente, em muitos depoimentos, a crença de que o currículo do CEFET-MG deve ser “vocacionado pelo mercado. Quem dita o crescimento, as vertentes que devem ser criadas não é nem o CEFET, é o próprio mercado” (EMPRESÁRIO). O mercado deve, portanto, ser a principal referência para a formação dos alunos.

As outras temáticas identificadas como referenciais, *aperfeiçoamento e escola de educação profissional*, articulam-se entre si e com a temática *mercado de trabalho*, já que as três resultam da mesma realidade pesquisada, histórica, concreta, dinâmica. Essas três temáticas não são, porém fenômenos isolados. Ao contrário, existem a partir de determinações que as organizam e as estruturam e as articulam aos demais acontecimentos que marcam a vida social.

Importa considerar que a temática *mercado de trabalho* se mostra como central e sintetiza alguns elementos analisados sob a perspectiva das outras duas. Sendo assim, para melhor entendimento e organização formal, optou-se pela exposição desta última no Capítulo 4, juntamente com a temática *aperfeiçoamento*, cujos elementos constitutivos estão fortemente relacionados ao ingresso e à permanência ou não do trabalhador no mercado de trabalho. Neste capítulo são apresentados os elementos mais gerais relacionados à escola de educação profissional implantada.

### **3.2. A encampação da EMINAS e o desconforto estabelecido.**

Ao entrevistar os sujeitos da pesquisa a respeito da implantação de uma Unidade do CEFET-MG em Araxá, destaca-se a figura da EMINAS<sup>102</sup>. Os depoimentos são esclarecedores, ao revelar que a escola, enquanto esteve em funcionamento, foi decisiva e marcante na formação profissional dos trabalhadores da cidade e do país,

<sup>102</sup> Cf. Nota 17, sobre a Escola de II Grau de Minas de Araxá (EMINAS), na introdução deste estudo.



sendo de fundamental importância para a criação da Unidade do CEFET-MG. As pessoas não conseguem falar de uma sem mencionar a outra. Diz um empresário:

Agora, quando o CEFET veio pra cá, já existia uma escola técnica, a EMINAS, que já tinha uma estruturazinha que já estava sendo desenvolvida [...] “Oh! Agora a EMINAS vai ser do grupo do CEFET”. Então, toda aquela estrutura do CEFET viria para dar mais um reforço naquela estrutura existente (EMPRESÁRIO).

A maioria dos entrevistados<sup>103</sup>, quando solicitados a falar das expectativas gerais acerca da implantação de uma escola pública de formação profissional na cidade, remetem-se à EMINAS, muitos descrevendo sua trajetória, outros relembrando o próprio trabalho profissional realizado, alguns por terem realizado nas duas escolas o curso de formação. Um por ter sido aluno e, posteriormente, funcionário. Outros fazendo apenas menção. Mas todos testemunhando de certa forma as dificuldades pelas quais a escola passou, a qualidade de seu trabalho e, principalmente, seu papel fundamental na formação de técnicos e na implantação do CEFET-MG na cidade. O depoimento de um dos professores expressa:

Eu sei, que a Escola de Minas teve um papel na formação de recursos humanos, especialmente nessa área de mineração [...] Eu sei que ela teve um impacto muito grande no Brasil, porque onde a gente vai hoje, nas empresas de mineração, a gente encontra ex-alunos formados na EMINAS (PROFESSOR),

Complementado-o, outro entrevistado afirma: “a Escola de Minas (EMINAS), aquela já existente, já era o coroamento de uma grande ansiedade da sociedade [...] Então, o CEFET, o que ele veio a fazer foi consolidar isso (GESTOR).

Reforçando a questão da íntima ligação entre as duas escolas, chama a atenção o fato de um empresário se referir a elas como sendo uma instituição só, quando solicitado a falar sobre as primeiras impressões que teve no contato com o CEFET-MG. Isso revela, de alguma maneira, a mencionada marca deixada pela EMINAS na formação profissional da região:

O primeiro contato foi com os estagiários. Já foi diretamente com eles. Naquela época, pelo que eu me lembro, formava muito bem. Nós formamos um grupinho de dez ou doze funcionários, oriundos da Escola de Minas e que nós treinamos [...] Foi uma experiência magnífica. Então, a minha lembrança da Escola de Minas e do CEFET é a melhor possível, uma boa impressão (EMPRESÁRIO).

Acrescente-se que muitos documentos que dizem respeito à Unidade do CEFET-MG em Araxá fazem referência à escola, até porque, foi com base nos cursos oferecidos na EMINAS que o CEFET-MG construiu sua oferta de cursos e o que permitiu o seu funcionamento inicial foi exatamente a estrutura física da referida

<sup>103</sup> Mesmo aqueles que não mantiveram vínculos diretos com a EMINAS (já que os professores entrevistados, à exceção de um, haviam sido também professores da EMINAS).

escola. Nesse sentido, o Curso de Técnico em Mineração, oferecido na EMINAS, mas não nos *campi* do CEFET-MG, foi também incorporado e especialmente reestruturado, “porque havia o entendimento por parte do CEFET também, de que uma escola tipo a EMINAS, onde durante tanto tempo teve o Curso de Mineração, não poderia, repentinamente, parar. Especialmente por causa da demanda regional” (PROFESSOR).

Percebe-se no entanto que, para muitas pessoas ligadas diretamente à EMINAS, a vinda do CEFET-MG não despertou uma expectativa agradável. Antes, pelo contrário: entre outras impressões, destaca-se a de que, pelo fato de funcionarem duas escolas no mesmo espaço, durante o período de transição, a que entrava em desativação e a que estava sendo implantada, a atenção das pessoas voltava especialmente para a última. Isso provocava sério desconforto para os antigos alunos e professores, que se sentiam pouco à vontade num ambiente que passava por reformulações, tanto na estrutura física como na didático-pedagógica, particularmente quanto às matrizes curriculares. Acrescente-se a isso o fato de ter havido uma reformulação de quase todo o quadro de pessoal. Algumas falas dão mostra do desconforto ali estabelecido. “Havia a sensação de que eles estavam perdendo a EMINAS, certo? Isso, de um modo geral, inclusive os professores” (GESTOR). Em outro depoimento esta é a declaração:

pelo que eu me lembro, na época, foi um baque muito grande, a EMINAS ter simplesmente, acabado daquele jeito que acabou. Com relação à EMINAS [...] aos professores, aos funcionários [...] não foi uma expectativa muito boa, porque o CEFET tava vindo, tava encampando a EMINAS Então, criou aquele medo: “e agora, pra onde eu vou? Vou perder o emprego...” (PROFESSOR).

A maioria dos professores que ministravam aulas na EMINAS, de acordo com os relatos, tinham outro emprego na cidade. Mesmo assim o mal-estar a que se referiu um outro depoimento é compreensível, quando se analisa o teor de uma publicação do jornal local, “O Tempo”, com esclarecimentos da Secretaria Municipal de Educação a respeito da situação dos alunos cujos cursos estavam inconclusos e dos professores da EMINAS: “Quanto aos professores, passarão por um exame de seleção, onde os melhores serão contratados pelo CEFET” (FEDERALIZAÇÃO DA..., 1992).

Percebe-se na falas dos entrevistados que alguns fatos ocorridos no período de instalação do CEFET-MG, com desdobramentos, geraram grande mágoa no

peçoal da EMINAS. Especialmente pela maneira como os que chegavam se referiam à antiga escola, como mostra esta fala:

Então, no momento em que veio uma escola federal prá cá, o que aconteceu propriamente, é que houve um certo desprezo pela EMINAS [...] mas das pessoas eu me lembro que houve... Depois, o peçoal que era da EMINAS, que era professor, falava assim: “pôxa, mas que coisa triste isso, né? O peçoal, agora, do CEFET, veio e criou esse constrangimento pra gente. Falando que a gente não fez as coisas direito, que a escola não era boa...” E, no entanto, as pessoas tinham uma avaliação da escola, eu acho, de que era boa. Então, isso, esse tipo de coisa eu sentia dentro da própria Unidade da EMINAS (PROFESSOR).

Contudo, a percepção das dificuldades e até mesmo da sensação de desconforto vivenciada pelas pessoas que trabalhavam na EMINAS, na época da implantação da Unidade do CEFET-MG, não é mencionada por todos os entrevistados que presenciaram a transição. Mas há quem mencione:

Quanto à parte dos professores, das pessoas que trabalhavam na EMINAS, eu não senti essa resistência não, porque alguns foram “aproveitados” noutros setores da Fundação Cultural, e a expectativa dos que estavam na EMINAS, na época, de que poderiam vir a ser, através de um concurso público, funcionário da rede federal, enchia todo mundo de muita expectativa (PROFESSOR).

A pesquisa mostra que os sentimentos das pessoas variavam de acordo com a possibilidade e/ou segurança que sentiam em relação ao próprio emprego. Como, na época, o desemprego já ameaçava grande parte dos trabalhadores de todas as áreas de atuação, a implantação do CEFET-MG/UNED ARAXÁ parece ter sido recebida de maneiras distintas. Assim, os que confiavam mais na possibilidade de ser aprovados no concurso público tinham a implantação do CEFET como uma alegria, ao passo que os que estavam menos seguros sentiam a ameaça de perda do emprego na EMINAS. Realizado o concurso, a situação que se estabeleceu foi, de desconforto total, tanto para os que não foram aprovados no concurso público quanto para os que não fizeram o concurso, mas continuavam a trabalhar na EMINAS, como foi relatado por alguns entrevistados.

Contudo cabe destacar que, conforme depoimentos de outras pessoas que não sofreram desse desconforto, a vinda da Unidade do CEFET foi aguardada e criou expectativas, principalmente pelo fato ser uma escola gratuita e de qualidade destacada em termos de formação profissional.

A esse respeito, percebe-se nos jornais que noticiavam a implantação, o destaque dado à fala dos gestores de políticas públicas que estiveram envolvidos no processo e à qualidade do ensino da instituição. Esta última parece ser até uma

justificativa – razoável – e uma sobrevalorização da troca que estava se efetivando, de uma escola pela outra, além do destaque à questão da gratuidade do ensino.

Nos jornais da época, em nenhum momento<sup>104</sup>, ao apregoar a qualidade do CEFET-MG, é percebida menção aos méritos ou à qualidade da antiga escola, mesmo tendo ela desempenhado importante papel na formação de trabalhadores. Era necessário continuar zelando pelo nome, pelos profissionais formados, pelos alunos matriculados e por todos que manteriam os cursos funcionando até a conclusão da última série. Talvez a própria euforia pela implantação da Unidade do CEFET-MG pode ter causado um descuido em relação a isso. Instrumento revelador, este texto, publicado em um jornal local, mostra o que foi dito:

A preliminar encampação da EMINAS pelo CEFET é o início de um outro processo de ensino técnico, até então estabelecido pela EMINAS em todos esses anos de vigência. A metodologia é outra e em seqüência da federalização, num prazo de aproximadamente dez anos, a antiga escola, vai virar peça de museu da história da educação do município [...] Neste primeiro ano, o CEFET irá manter os mesmos cursos existentes na EMINAS, inclusive para facilitar [...] O que muda neste primeiro ano é a presença do CEFET e sua qualidade (ARAXÁ COMPENSA...,1992).

Desse modo, a mídia escrita<sup>105</sup>, a despeito de ter prestado importante contribuição nesse contexto de implementação da Unidade, não faz alusão à continuidade (temporária) da escola que estava sendo encampada pelo CEFET-MG: “Araxá compensa morte da EMINAS com uma Unidade do CEFET” (ARAXÁ COMPENSA..., 1992). Esses dizeres parecem contribuir para a impressão de que a escola estava sendo, na verdade, *enterrada viva*.

A referência à EMINAS constitui fala introdutória e espontânea de praticamente todos os entrevistados, quando solicitados a falar sobre o CEFET-MG/UNED ARAXÁ. Ainda hoje, professores que trabalharam na EMINAS e estão no CEFET-MG afirmam com segurança: “A EMINAS tinha uma excelente qualidade de ensino”.

### **3.3. A escola federal e as dimensões da qualidade.**

Nos textos referentes ao CEFET-MG, dos jornais que circulavam na cidade, na época da instalação, principais fontes de informações para a população, percebe-se a fala centrada na qualidade do ensino no CEFET-MG, sem dúvida um referencial

<sup>104</sup> *Nenhum momento* diz respeito apenas às consultas feitas às publicações dos jornais da cidade, conforme explicitado na metodologia. Pode ser que tenha havido tal menção em outras mídias ou outros espaços, não consultados nesta pesquisa.

<sup>105</sup> Outras mídias também foram utilizadas para a divulgação da Unidade do CEFET, a exemplo do rádio, televisão, além de divulgação verbal feita nas demais escolas da cidade, como mostraram depoimentos de entrevistados na pesquisa.

importante para anunciar uma escola, apesar de os anunciantes não demonstrarem muitos elementos para avaliar isso. E, a despeito de terem prestado um grande serviço, quando divulgavam a chegada da escola, com esclarecimentos sobre a instituição, apresentam poucas informações efetivas, no sentido de mostrar o que realmente é a instituição CEFET-MG. Isso talvez, a exemplo do que ocorria com a população, por acreditar que bastava mencionar *escola federal* para que o quesito *qualidade* fosse imediatamente associado.

Nos textos de redação dos jornais e nas falas dos gestores, publicadas, anunciavam-se a escola em reportagens recheadas de expressões breves e pouco explicativas, como: “A qualidade do CEFET é reconhecida no primeiro mundo”<sup>106</sup> “(AUTORIDADES...,1991); “O CEFET é o órgão responsável pelo ensino técnico no país” (EMINAS PODERÁ...,1991a); “EMINAS será federalizada com a encampação do CEFET” (EMINAS SERÁ...,1991b). Apenas esta última reportagem se refere aos cursos ministrados no *campus* I do CEFET-MG e da sua tradição de oitenta anos de ensino técnico.

As falas, repetidamente, referiam-se ao CEFET-MG apenas dizendo que era uma escola de muita qualidade e muita tradição, o que também não se esclarecia no texto, no sentido de apontar que tipo de qualidade exatamente era essa, já que diferentes usos e valores sociais definem as diversas acepções que a qualidade pode assumir<sup>107</sup>. Também não se esclarecia de que maneira a tradição de uma escola podia ser traduzida em qualidade para a educação dos que almejavam se preparar para o mundo do trabalho. Um ex-aluno entrevistado confirma:

Eu li no jornal sobre o CEFET e teve um efeito, porque era ‘Centro Federal’. Eu tinha um parente em BH e (ele) falava que era excelente a escola, que tinha engenharia e tal. Mas depois que eu entrei lá é que eu tive um conhecimento melhor. Lá dentro do CEFET, porque aqui em Araxá ninguém conhecia o CEFET [...] Falava-se do CEFET, uma escola de BH, uma escola que era muito forte, muito conceituada. Eu não cheguei a ouvir muita coisa. Mas o que a gente ouvia é que era... pelo fato de ser uma escola do governo, uma escola federal, primeira coisa que falava era de qualidade indiscutível, muito boa (EX-ALUNO).

Ao procurar nos jornais (cujos textos anunciavam o CEFET-MG) informações que delineassem o que era a instituição, percebe-se que, somente com esse veículo

<sup>106</sup> Essa foi uma fala recorrente nas consultas, seja porque uma mesma reportagem era publicada em vários jornais, seja por ter se tornado um bordão, ao que parece.

<sup>107</sup> Em relação à educação, Oliveira (2003, p. 26), define com base em Demo (1995) dois aspectos da qualidade: qualidade formal (relacionada às finalidades e aos conteúdos) e qualidade política (que diz respeito ao relacionamento do homem com a natureza e com os outros homens e, como tal, pode ter uma conotação positiva ou negativa, humana ou desumana).

de informação, não era possível para a população ter uma noção aproximada do que seria aquela escola, o tipo de formação técnico profissional por ela ministrada e a forma de acesso à instituição.

Em contrapartida, esses textos informavam *pari passu* os trâmites para cefetização da EMINAS<sup>108</sup> e elencavam os nomes das pessoas envolvidas no processo e os seus respectivos feitos, sugerindo – por vezes de maneira explícita – uma associação entre a implantação e o esforço dos gestores de políticas públicas. A insistente associação a nomes de gestores-políticos era reforçada nas publicações por depoimentos de gestores que explicitamente creditavam a si próprios ou a algum companheiro a criação da Unidade do CEFET em Araxá.

Constitui traço marcante em relação à implantação da UNED ARAXÁ, compreendido por meio da fala dos entrevistados e dos documentos consultados, o fato de o referido acontecimento ter sido palco de disputa de poder político na cidade, considerando que as pessoas envolvidas eram as mesmas que concorriam e/ou apoiavam os concorrentes a cargos de gestão pública e que a eleição municipal coincidia com o ápice da implantação da Unidade. Sem se deter em tal assunto, é necessário destacar este depoimento: “as pessoas da cidade comentavam sim, porque foi na época da política. A política todinha de Araxá. Televisão falando que ia vir instituição federal, curso técnico para Araxá” (EX-ALUNO). E este: “então, de certa forma, isso repercutiu na cidade. E, aí, quando chegou nos políticos... Então, aí é que teve repercussão maior: ‘deitaram e rolaram’” (PROFESSOR).

À luz dessas considerações e de outros destaques, percebe-se que, embora alguns gestores (ou candidatos a cargos na administração pública) se valessem da instalação do CEFET-MG na cidade para a própria divulgação na mídia, tal fato, percebido pelas pessoas, não foi destacado por nenhum entrevistado como uma crítica. Nem foi revelada a esse respeito estranheza ou indignação. As pessoas apenas relatam o ocorrido e falam da questão como algo que historicamente já se banalizou e que, portanto, se valida, o que faz com que questões desse tipo se tornem procedimentos aceitáveis.

Muitos desses textos publicados nos jornais podem levar o leitor desatento a considerar a implantação da referida escola como um *presente* dos gestores de políticas públicas, insinuação por vezes repetida nos jornais. Por exemplo: “Araxá é

---

<sup>108</sup> Informaram também a respeito de inscrições para o exame de classificação para ingresso no CEFET, quando da abertura de inscrições para o primeiro vestibular.

nossa juventude ganham um grande presente” (DIRETORES..., 1992). Outra notícia destaca:

é a grande oportunidade que estamos dando aos jovens carentes, àqueles que não têm recursos necessários para pagar uma mensalidade e que vão ter oportunidade de ingressar numa escola que é a mais moderna e mais eficiente que eu conheço no país (INSTALAÇÃO...; 1992).

Em relação à chegada do CEFET-MG, os depoimentos de muitos professores revelaram que suas expectativas estavam ligadas à obtenção de um emprego. Confirma, também, em relação ao desemprego, o que a produção acadêmica consultada demonstra, que ele já se alastrava na década de 1990, tanto nas economias mundiais centrais quanto nas periféricas. Portanto, o temor de desemprego já estava presente, o que mostraram alguns depoimentos, além da estabilidade e da segurança que o CEFET-MG proporcionaria em termos profissionais:

Então, acho que a primeira diferença que todos nós sentimos é a tranquilidade de trabalhar numa escola que te dá tranquilidade; você não tem que se preocupar. Acho que o trabalho rende mais, você produz mais; você não tem aquele machado prontinho pra descer no seu pescoço (PROFESSOR).

A estabilidade aparece como motivo do interesse por emprego na instituição. Um entrevistado explica que estava desempregado e que isso “despertou o interesse no campo acadêmico e o CEFET, é claro, pelo nome que já existia, pelo tempo que o CEFET existia [...]” (PROFESSOR).

Pode-se considerar que a dimensão da qualidade atribuída à escola federal estava relacionada também à possibilidade de trabalho numa instituição em que os salários ainda eram razoavelmente atraentes. Isso está ligado ao fato de que o processo seletivo por Concurso Público, para ingresso de alunos e de professores, contribuía para reforçar o que se dizia em relação à qualidade da instituição.

Ainda no que se refere à expectativa de professores no sentido de conseguir um emprego no CEFET, cabe lembrar que a década de 1990 foi palco de violentas modificações nas redes municipal e estadual de ensino, em função dos modelos modernos de administração pública, especialmente no Estado de Minas Gerais, como mostra o estudo de Oliveira, D. (2001b):

alterações também na composição do quadro de pessoal docente nos sistemas públicos de Minas Gerais. Ao municipalizar escolas estaduais em municípios com poucos recursos e baixa capacidade de atendimento, os trabalhadores dessas escolas vêem-se diante de uma situação de instabilidade, podendo ser transferidos, colocados em adjunção ou mesmo demitidos, se sua situação funcional assim o permitir (OLIVEIRA, D. 2001b, p. 92).

A crença na qualidade de uma escola do governo federal como uma coisa mais sólida constituía, declaradamente, para os ex-alunos e para outros entrevistados, a grande motivação para o ingresso na instituição. Porém muitos confessam que não sabiam o que seria tal escola, como também era desconhecido o significado de tal qualidade: “Aí, quando teve rumores de que vinha o CEFET, todo mundo achou bom, porque é um centro federal e tudo que é federal em termos de ensino, é o melhor” (EX-ALUNO). Outros depoimentos reforçam essa crença, afirmando-a, por exemplo, desta maneira: “Então, a gente foi, baseado no nome mesmo, por ser federal, por saber que federal era melhor” (EX-ALUNO). Ou com palavras diferentes, embora a intenção seja a mesma:

pouca gente conhecia o CEFET. Eu mesmo não conhecia [...] Então, foi aí que eu comecei a conhecer o CEFET, não conhecia lá em Belo Horizonte, não sabia onde era. Só sabia que era federal [...] Ninguém conhecia o CEFET assim, intensamente. Ouvia falar poucas vezes, mas sem o conhecimento profundo. Mas só de saber que ia vir pra cá uma escola federal, do porte do CEFET, que tinha cinco, seis mil alunos, graduação, mestrado... (PROFESSOR).

Em relação à qualidade, parece comum a uma parcela da população, considerar como qualidade uma formação muito marcada pela prática. Por outro lado, é freqüente também o contrário, isto é, as escolas de cunho notadamente pragmático serem associadas a qualidade baixa em termos de educação. Muitos entrevistados revelam essas idéias e declaram que, ao menos inicialmente, associavam as Escolas Técnicas e CEFETS à atividade prática, talvez pela origem, que as vincula às Escolas de Aprendizes e Artífices, que datam do início do século passado, e também pela arraigada idéia de que à formação de trabalhadores, basta um tipo de ensino que os prepare para o exercício de executar tarefas e não elaborá-las.

Cabe lembrar que os CEFETS evoluíram, tanto em termos de reformulação dos currículos, quanto de oferta verticalizada – do nível médio ao ensino superior, como é o caso de CEFET-MG – firmando-se como “centro de formação tecnológica de profissionais que atuam no setor produtivo, na pesquisa e no magistério do ensino técnico” (SANTOS e OLIVEIRA, 2005, p. 3).

Portanto, a primeira impressão a respeito da escola – antes de conhecê-la – era que ela fosse preparada para desenvolver uma educação mais voltada para o operador braçal, conceito que foi, posteriormente, modificado, quando se percebeu que havia um projeto *diferenciado*:



Inicialmente, eu tinha uma imagem um pouco negativa, porque eu encarava o CEFET como uma escola profissionalizante tradicional, como o SENAI, no sentido de que fosse uma escola para formar mão-de-obra. Era essa a imagem que eu tinha [...] as escolas técnicas, eles tinham essa formação mais SENAI mesmo [...] Depois que eu comecei a dar aulas, eu vi que o projeto era diferenciado (PROFESSOR).

Até que se conheça ou se conhecesse o CEFET-MG, prevalece a tendência de que boa parte da população o considere como escola idêntica àquelas ligadas ao *Sistema S*, a exemplo do SENAI, no sentido da formação estritamente prática. Este parece ser o teor da fala de alguns entrevistados:

A gente achava que ia ter muita prática, sabe? A gente chegou pensando assim: “escola técnica; vai ter prática, prática, prática.” A gente foi ver, engloba tudo junto, as matérias de português, química... Pra mim, eu pensava assim, que seria igual ao SENAI, porém mais melhorado, com laboratórios melhores (EX-ALUNO).

A partir do ingresso na Unidade de Araxá ou do contato com ela, a qualidade do CEFET-MG ganha destaque na fala dos entrevistados, a exemplo do que se publicava nos jornais, como ponto positivo. Mas esse conceito de qualidade vai ganhando corpo e novos significados na fala de alguns entrevistados. São referências à qualidade dos conteúdos ministrados, à capacidade e titulação de professores, ao acompanhamento de estágio curricular e visitas técnicas, entre outras. Conseqüentemente, a carga horária e os conteúdos ministrados, fatores que contribuíram para que os alunos se assustassem, inicialmente, e muitos até abandonassem os cursos, conforme depoimentos, são exatamente os elementos mais citados como um valor pelos que concluíram cursos, como boa qualidade, juntamente com o estágio e as visitas técnicas: “Era de manhã e de tarde. Então, a carga horária de aulas era muito grande. O nível das matérias muito alto [...] aquilo pesou bastante, mas foi muito bom” (EX-ALUNO). Esse aspecto é ressaltado como importante na formação do aluno, no que diz respeito ao que a escola exige dele e como isso reflete na sua capacidade de crescimento e na sua formação profissional:

O CEFET faz com que todo mundo utilize, ponha sua inteligência em prática [...] põe o cérebro realmente para funcionar. Então, quando o aluno do CEFET tá dentro da empresa, ele capta as coisas mais rápido. Num instantinho a pessoa já está dominando. O aluno é curioso (EX-ALUNO).

A precariedade inicial de equipamentos dos laboratórios da UNED ARAXÁ é reconhecida pelos professores entrevistados, de maneira crítica, e pelo caráter eminentemente teórico dos cursos das turmas iniciais, desenho que não condiz com a educação profissional de qualidade consistente que se pretendia. Muitas questões relatadas, entretanto, não podem ser caracterizadas como um problema apenas da educação profissional. Mas não se podem ignorar as reflexões a que esses

depoimentos remetem. Naquela época, como já foi assinalado, a “precarização pedagógica decorrente do barateamento dos custos, resposta de um Estado que adotou a racionalidade financeira, como princípio, sobre as necessidades sociais, tanto dos trabalhadores quanto do mercado” (KUENZER, 2003, p. 12) e a pressão de organismos internacionais, reduziram o financiamento da educação.

Ficam claros o desconhecimento e as dúvidas existentes, para vários entrevistados, acerca do que realmente seria uma escola federal, o que corrobora as discussões já feitas a respeito do distanciamento da comunidade, não apenas das decisões, mas também do conceito de *público* como algo que pertence a toda população. Um representante dos trabalhadores, ao ser indagado sobre os cursos oferecidos pela UNED ARAXÁ e a eventual pertinência destes quanto às necessidades dos trabalhadores, diz não saber a respeito.

Portanto, são esclarecedores certos pontos de depoimentos. Por exemplo:

uma idéia, uma concepção vaga de qualidade. A gente tinha esse objetivo de qualidade, mas a gente não tinha uma meta assim: que tipo de técnico a gente iria formar. A gente tinha uma idéia: queríamos formar um técnico de qualidade, mas o que significava isso, acho que a gente não tinha certeza não. Com o tempo a gente foi amadurecendo: que a gente queria uma pessoa que tivesse capacidade de raciocínio, que tivesse senso crítico, que fosse um cidadão, além de um bom trabalhador. Mas acho que isso veio no decorrer dos anos (PROFESSOR).

Relatos dizem também que, embora houvesse, em tese, no período inicial de implantação da UNED ARAXÁ, uma proposta diferenciada de educação tecnológica, os professores não sentiam que o seu trabalho pedagógico estivesse vinculado a um coletivo da instituição ou que seguisse um eixo pedagógico comum: “a gente tentava dar uma boa aula, mas sem um pensamento de grupo” (PROFESSOR).

A imaturidade em relação à profissão e o desconhecimento de vários aspectos da formação profissional, especialmente a que era ministrada no CEFET-MG, por parte dos novos profissionais concursados, juntamente com a precariedade da infra-estrutura disponibilizada são, na opinião de alguns entrevistados, fatores responsáveis por parte dos problemas inicialmente enfrentados na Unidade implantada. Consideram que isto está relacionado também, à falta de clareza por parte da instituição em relação à definição de um projeto pedagógico de educação profissional de qualidade que pudesse ser associado à prática cotidiana, como era de se esperar.

Em relação aos rumos pedagógicos, alguns dos professores entrevistados reconhecem o avanço que se deu na UNED ARAXÁ, no discernimento de pontos

pedagógicos fundamentais, embora reconheçam que não há, mesmo hoje na Unidade, uma *unificação* em termos de uma proposta e de sua respectiva implementação pedagógica. No entanto têm claro que a concepção subliminar de educação profissional que vários professores e outros funcionários da Unidade assumem nos dias atuais não caminha, como alguns acreditam que acontecia no período inicial da UNED, na direção de apenas formar mão-de-obra.

Nesse sentido, um entrevistado reitera as modificações que ocorrem em relação aos cursos técnicos, de modo geral, e aos cursos do CEFET:

a idéia inicial do técnico, da mão-de-obra técnica, ela era muito tecnicista mesmo. Se pensava em formar o técnico para exercer aquela função. Mas hoje, já com certa evolução do ensino profissional, já se forma o homem para o trabalho, que é um pouco diferente de formar o técnico [...] isso vem evoluindo no decorrer do tempo e, hoje, nós já temos (no CEFET) técnicos mais preparados para o seu desempenho no mercado, mas como ser humano e não, simplesmente como técnico com aquela visão de executar mecanicamente sua função (COMUNIDADE)

Isso pode ser percebido em respostas em que é possível destacar a maneira como se considera hoje a UNED ARAXÁ e a concepção de educação profissional que a maioria dos docentes da Unidade têm buscado implementar:

porque a gente faz um trabalho, não só... A gente não prepara nossos alunos, especificamente para serem só técnicos não. [...] se a escola tivesse uma estrutura melhor, uma infra-estrutura maior, evidentemente, que os alunos teriam uma oportunidade maior. Não quero dizer que eles saíssem melhor formados não, porque eu acho que o quadro de professores, o quadro docente do CEFET é um quadro muito qualificado e a gente tem professores com uma experiência e qualificação muito boas em relação à outras escolas da região. Seria equivalente à universidade, hoje. A gente tem um quadro de professores (que são) altamente preocupados com essas questões e a maior parte das pessoas (é constituída de pessoas que) são motivadas e motivadoras (PROFESSOR).

Confirmando o que os alunos salientam, os professores reconhecem que as disciplinas de cunho *teórico* que compõem a fundamentação para as disciplinas técnicas são elementos determinantes na solidez da formação ministrada na UNED ARAXÁ, sem haver a priorização de um tipo de conhecimento sobre o outro. Nesse sentido é que um entrevistado pergunta, já argumentando: “por que o CEFET é uma boa escola? Porque os nossos técnicos são capazes de chegar frente a frente com um engenheiro e discutir, debater, perceber que aquele projeto tem uma falha” (PROFESSOR).

Contudo, na opinião de alguns professores, não só os conteúdos ministrados nas disciplinas curriculares contribuem para a formação profissional oferecida pelo CEFET e para a qualidade do ensino. Situando essa formação num espectro mais amplo, consideram que também são fatores fundamentais para a estruturação de

uma proposta pedagógica na/da Unidade e, portanto, na definição da qualidade: a titulação de professores; as matrizes curriculares dos cursos; a diretoria escolar; o ingresso de professores por meio de concurso público, as instalações laboratoriais; o acervo e a qualidade da biblioteca, entre outros. Esses últimos, deficitários para alguns cursos, ainda se encontram muito aquém do que é necessário quando se propõe fazer o que o CEFET-MG anuncia no nome, ou seja, educação tecnológica.

Um dos entrevistados afirma:

o fato de fazer concurso para contratar um professor. Eu acho muito difícil um professor que faz (passa) por uma prova no CEFET, não saber [...] Então, dificilmente, vai haver gente inapta aprovada, que está com a gente hoje [...] Isso interfere na qualidade (PROFESSOR).

Nesse quesito, os depoimentos dos ex-alunos mostram percepções aparentemente semelhantes às dos professores em termos do que eles consideram como importante para o que chamam *qualidade CEFET*. Um entrevistado afirma: “depois houve o concurso e entrou professor concursado, assim, com um nível melhor, apesar de que os que estavam lá, já era excelente o nível deles. Eles atendiam ao regime do CEFET” (EX-ALUNO). Parece se confirmar na fala dos professores que cada um dava aula a seu modo, até certo momento de funcionamento da Unidade, e que, a partir de 1994, quando tomaram posse os professores concursados, é que se começou a discutir melhor os caminhos da escola.

Eu acho que se formou mais uma idéia de escola de qualidade, tinha uma tradição em BH, que a gente deveria manter [...] Então, tinham uma qualidade boa a oferecer e, realmente, me deu a impressão que todo mundo queria uma escola boa (PROFESSOR).

A participação em congressos<sup>109</sup>, seminários e eventos são também considerados como grandes contribuições para a formação de professores e de alunos, como oportunidade de:

contato com os profissionais de outras empresas, outras universidades, outras escolas, inclusive os CEFETS, e nos coloca também frente à nova realidade, à constante mudança do mercado, da própria ciência, da própria evolução dos conhecimentos (PROFESSOR).

Para alguns professores, outro valor importante em relação à qualidade do ensino do CEFET é a possibilidade de professores fazerem questionamentos e

---

<sup>109</sup> Sobre isso, há o relato da participação de alunos em congresso organizado por professores, cujo tema é pertinente ao respectivo curso técnico dos alunos.

interferências na dinâmica da escola<sup>110</sup>: “Ele oferece essa possibilidade da gente intervir mais. A gente pode transitar, a gente dá mais palpite, interfere, efetivamente” (PROFESSOR). Essas interferências são identificadas na prática pedagógica, na administração da Unidade e na elaboração das matrizes curriculares: “aí, nós sentamos juntos e montamos como seria a estratégia para se reestruturar o Curso” (PROFESSOR).

Considerados os fatores citados como intervenientes na qualidade da educação profissional, a reflexão de um entrevistado mostra lucidez, ao chamar a atenção para um importante fator – a postura profissional – que, acredita, os docentes devem adotar:

a educação como uma profissão, efetivamente. E sermos profissionais e não apenas transmissores de conhecimento... A gente se questionar, constantemente, sobre o trabalho que a gente tá fazendo [...] Nós, professores, temos que estar atentos para as mudanças, para o mundo [...] e estudarmos muito [...] porque grande parte das pessoas que estão no ensino profissional, hoje, vêm de áreas que não a educação (PROFESSOR).

Admite-se também que a formação da UNED ARAXÁ apresenta falhas na parte de formação humana mais geral, “a área, por exemplo, de legislação, a parte de gestão [...] como se portar dentro da empresa, a parte gerencial do processo” (PROFESSOR). Além disso, aponta-se a falta de apoio pedagógico e psicológico aos alunos como um problema que afeta o processo educativo de formação, alertando que esses aspectos são de suma importância, inclusive no que se refere à minimização de problemas que são recorrentes no cotidiano da escola.

O estágio curricular é destacado por entrevistados, professores, alunos, empresários, comunidade e gestores, como um elemento preponderante na qualidade da formação profissional na UNED ARAXÁ, além de constituir-se possibilidade de que o futuro trabalhador não apenas tenha contato e faça suas identificações com algum setor da empresa, mas avalie sua vocação para a área de atuação profissional escolhida. Os ex-alunos, ao declarar que, para compensar a falta de laboratórios adequados e bem equipados, a realização de visitas técnicas permitia acréscimo de elementos novos à formação, estão apontando uma outra

---

<sup>110</sup> Como já foi mostrado na Introdução deste estudo, outro exemplo desta participação foi a reformulação do Curso de Mineração da antiga EMINAS, realizada de maneira que os representantes das pessoas a quem o curso dizia respeito foram convidados a emitir opiniões, conforme pode ser averiguado no referido projeto, que deu origem à Proposta de Grade Curricular do Curso Técnico de Mineração (SEER, 1992). Os demais cursos da UNED ARAXÁ também passaram por reformulações, como já foi explicitado. Porém, apenas de modo a se tornarem compatíveis com os demais cursos oferecidos no CEFET-MG.

estratégia pedagógica utilizada para superar as limitações iniciais do trabalho pedagógico na UNED ARAXÁ. Importa observar aqui, que a utilização dessas estratégias, o estágio curricular e as visitas técnicas, estabelece uma ligação direta com as empresas e as linhas de produção. Neste contexto,

o conceito de qualidade, proveniente do discurso empresarial e gerencial, é um conceito-chave na lógica do neoliberalismo. Através deste conceito, se trata de impor uma nova visão escolar como se esta fosse uma empresa produtiva que deve responder às cambiantes demandas do mercado (TADDEI, 1999.p. 353).

Isso parece se aplicar à realidade estudada, pois é de maneira estritamente vinculada às exigências da produtividade econômica que os empresários vêem a educação profissional dos alunos do CEFET. Assim, quando dizem que a formação é de qualidade elevada, têm como referência apenas o que os ex-alunos, seus empregados, conseguem desenvolver em termos de atendimento à produção da empresa. Não é feita nenhuma alusão a outro componente da educação que não possa ser diretamente aplicado em prol da produtividade, a exemplo dos elementos de formação geral e humana.

No mesmo sentido, a concepção de educação profissional e de qualidade assumida pela LDB, seus legisladores (ou ditadores de Decreto), e pelo MEC, a partir de 1990, condiz com o que os empresários exigem para a educação dos trabalhadores. Desse modo, utilizando a justificativa de melhorar a qualidade e o acesso à formação profissional, o Decreto 2.208/97 do Governo Fernando Henrique Cardoso, promove a ampla reformulação no ensino profissional do sistema público de educação. A referida *qualidade* materializa-se justamente às avessas, revelando que o que se pretendia era dosar o conhecimento desses alunos, sob orientação dos empresários/mercado, reforçando mais uma vez a forma de distribuição desigual do saber, cuja raiz se encontra no “processo de dominação do capital pelo trabalho, que, para manter sua hegemonia, produz ciência a seu favor, e dela se apropria privadamente” (KUENZER, 1997b, p. 141).

A criação, imposta pela reforma, de modalidades de cursos apressados e de qualidade questionável, como já discutido nos capítulos iniciais deste estudo, juntamente com as exigências legais, remete às *competências* subordinadas ao mercado de trabalho. Isso de modo a buscar a desqualificação do antigo sistema de ensino das instituições públicas que, reconhecidamente, havia se tornado referência no país em termos de educação de qualidade.

O representante da comunidade, ao falar da formação oferecida pela UNED ARAXÁ, remete aos cursos que, acredita, têm muita aceitação no mercado pela qualidade e pelo bom conceito que o CEFET-MG tem. O entrevistado acredita que a atuação dos ex-alunos no mercado de trabalho é que promove a conquista e divulgação de tal conceito. Do mesmo modo alguns gestores, ao serem solicitados a emitir opinião sobre a qualidade da formação oferecida pela Unidade do CEFET-MG, indicam a relação linear que, acreditam, a educação profissional deva estabelecer com a produtividade: “o mercado é que pode fazer esse retorno”, é ele que deve avaliar a qualidade do *produto* que a escola emite. Não há, pois, a necessidade de que se atente para outras questões intervenientes. Importa que o mercado dê a palavra final.

### **3.4. O projeto de educação profissional delineado. Por quem e para quem?**

Em matéria sobre a aula inaugural dos cursos da UNED ARAXÁ, a fala do representante do Diretor-Geral, publicada nos jornais, avançou um pouco no sentido de esclarecer a origem, o funcionamento do CEFET-MG, o principal objetivo, a relação com as empresas, a estruturação para os estágios curriculares, os convênios e intercâmbios com outros países, entre outras características da proposta de ensino que se implementava na região.

Os gestores de políticas públicas entrevistados não conseguem explicitar e/ou conceituar um projeto educacional de administração municipal que contemplasse a educação profissional. Parecem ter, no entanto, no mercado a referência principal para o que se convencionou adotar como projeto educacional e que foi assumido em muitos discursos dos entrevistados.

Quando solicitados a falar de projeto de educação profissional, não mencionam princípios da educação, mas remetem, imediata e diretamente, ao que consideram o foco mais importante: o mercado de trabalho e a expectativa nas empresas de melhor qualificação da mão-de-obra:

Então pra você avançar no campo do ensino, tinha que fazer uma sondagem de mercado, onde era realmente a demanda. E, aqui, estava latente a demanda, era justamente na área de siderurgia, na área de mineração, na área de tecnologia, na área do ensino mais direcionado (GESTOR).

Assim, em termos de educação profissional, o esboço de intenções se apresenta de maneira difusa no discurso, trazendo à tona, entre outros sinais, uma

concepção calcada em conceitos que consideram a educação como produtora de capital humano<sup>111</sup>:

tudo que nós queríamos, naquele momento, era a melhoria da qualidade de vida do cidadão de Araxá e, conseqüentemente, a melhoria da nossa cidade. E não existe melhor oportunidade de melhoria de qualidade de vida de alguém do que dar para ela um instrumental de trabalho. Portanto, um curso tecnológico, um curso profissionalizante. E nós tínhamos, como temos, ainda hoje, a carência de pessoas especializadas para determinadas atividades (GESTOR).

A atribuição de um *instrumental de trabalho* como garantia do que ficou conhecido na década de 1990 como empregabilidade tem, de acordo com Oliveira, D. (2001a), a referência no raciocínio economicista que vincula diretamente educação a emprego e toma a referida relação como uma questão de custo/benefício, de modo que investir na formação é aumentar a possibilidade de obter ganhos maiores no futuro.

Depreende-se também que persiste, na visão dos gestores responsáveis pela educação no município, o conceito que recupera a histórica noção de formação profissional como um tipo de educação pragmática, como uma alternativa à universidade, de caráter exclusivo de trabalhadores das classes menos favorecidas. Isso porque a classe média não era destinada a tais *especialidades* de trabalho e de educação. A fala de um deles, em um jornal, mostra que a implantação do CEFET poderia oferecer a possibilidade de “que a nossa juventude mais carente e aqueles que não têm acesso fácil aos bancos escolares e que não têm acesso fácil ao ensino que os possibilite a ocupar os cargos das grandes empresas que operam na região” (EMINAS...,1991), possam fazê-lo a partir do ingresso na instituição.

Acrescida de nuances da política neoliberal e expressão da seletividade da educação brasileira, essa noção constitui-se marca de uma educação compensatória, em que a terminalidade precoce e o endereço estão de acordo com as classes populares que, predestinadas socialmente ao exercício de tarefas simples e manuais (mão-de-obra pouco qualificada), não carecem, conforme esta visão, de muitos conhecimentos.

Nesse sentido, a fala de um entrevistado, embora ressalte a questão de que, no capitalismo, nem sempre há lugar para grandes contingentes de pessoas com boa formação acadêmica, chama a atenção para quem, historicamente, deve receber o ensino tecnológico:

---

<sup>111</sup> Conceito explicitado no Capítulo II deste estudo.



eu vejo o ensino tecnológico tão importante quanto o superior e vejo determinados setores da sociedade, em que o tecnológico resolve muito melhor do que o superior, indiscutivelmente. E é ele que vai resolver grande parte dos setores produtivos do Brasil, que ainda carecem muito de mão-de-obra (GESTOR).

Cabe destacar, no entanto, que não é possível perceber se esses posicionamentos são assumidos de maneira consciente, deliberada, ou se têm fundamentos apenas no senso comum e tão arraigados parecem estar que são tomados por quem fala como se fosse realmente a sua crença.

Percebe-se que os gestores defendem como prerrogativas, no âmbito da implantação da Unidade do CEFET-MG, as necessidades e demandas do setor produtivo do município. Nesse sentido, os documentos consultados demonstram que não foi realizada discussão prévia de uma matriz teórico-metodológica para a educação profissional do município e, por conseguinte, não houve a elaboração formal de um projeto específico.

O que foi tecido teve por base a concepção dos gestores e o estabelecido no Projeto de Criação da UNED ARAXÁ<sup>112</sup>, juntamente com o aval dos empresários, seja das grandes empresas locais, seja da Associação Comercial e Industrial da cidade e da Fundação Cultural de Araxá, o que acabou por se consagrar como um projeto de educação profissional para o município, anexado, juntamente com a matriz curricular dos cursos da EMINAS, ao programa de cursos existentes no CEFET-MG<sup>113</sup>.

Assim, uma das forças sociais concretas que inspiraram e estruturaram o esboço convencionado para a educação profissional do município, delineado a partir da visão de mundo dos gestores, parece estar centrado em parâmetros empresariais, cuja materialização, esperava-se, atendesse aos critérios da produção das empresas locais e de outras.

Mas os empresários entrevistados revelam não ter conhecimento a respeito da existência de qualquer projeto de educação, talvez porque a educação dos trabalhadores, para eles, não necessite de um projeto educacional específico, mas somente de um projeto empresarial, já que somente interessa o preparo do trabalhador nos limites prescritos pelo capital, ou seja, na exata medida do exercício de atividades produtivas. Sendo assim, a prática educativa pode ser “reduzida a um

---

<sup>112</sup> CEFET-MG/PMA (1991).

<sup>113</sup> Com a implantação da Unidade, os cursos da EMINAS foram reformulados e ajustados aos moldes do CEFET-MG, como foi dito na Introdução deste estudo.

fator técnico da produção, determinado pelas necessidades do desenvolvimento capitalista” (KUENZER, 1997b, p.59), como já foi discutido neste estudo.

Sendo assim, as falas desses empresários reforçam as visões de mundo em que se apóiam e demonstram o que esperam da escola em relação à formação dos seus potenciais empregados/trabalhadores. Consideram também que a proximidade da escola e empresa constitui fator importante para que se estabeleça o diálogo e a escola saiba aquilo de que a empresa necessita, em termos de formação.

Salientam esses depoimentos, a pertinência de se criar uma escola com cursos técnicos num local (cidade) onde se encontram instaladas, entre outras, três grandes empresas do ramo de mineração, “porque tendo três minerações no local, seria uma oportunidade excelente de criar um curso técnico” (EMPRESÁRIO). Outras afirmações reforçam o posicionamento em relação ao significado que o empresariado atribui ao CEFET: “nós temos tido um contato com o CEFET [...] com esse pessoal de formação de mão-de-obra [...] E o CEFET sempre se mostrou interessado e preocupado em satisfazer as necessidades das empresas” (EMPRESÁRIO).

A escola, para um dos empresários entrevistados, é considerada a partir de uma visão de mundo que informa não apenas a perspectiva econômica, mas a visão do que seria a escola nesse contexto. Parece que a escola se mostra apenas como uma sombra, sem muito contorno nem nitidez, em termos de existência própria e de outros valores que não os econômicos. Já a empresa é apresentada como uma figura bem caracterizada, definida e autocentrada, que tem suas perspectivas claras e assumidas.

Ela precisa dessa escola ao lado dela. Então, é importante que a empresa repasse para os formadores a necessidade dela. O que significa? Significa um menor custo para o empresário em preparação do profissional. À medida que o profissional chega dentro da empresa já com uma preparação, bem formado, a empresa vai começar a “usá-lo”. [...] tudo fica mais rápido, com mais eficiência, vai dar retorno financeiro que o empresário quer, muito mais rápido. É questão de custo e benefício (EMPRESÁRIO).

Como se percebe, observar a educação, a escola ou outras instituições sob perspectivas contábeis, mesmo que estas não caibam exatamente na medida da economia, é *natural* para os que seguem a doutrina do neoliberalismo e assumem os seus preceitos. Pelo consenso ideológico da inevitabilidade de obedecer e conformar tudo ao modo do mercado ou pela conveniência que imprime a esse

caráter de inevitabilidade a justificativa para as decisões predatórias pode tornar-se consenso a idéia de que somente esse caminho é possível à humanidade.

Cabe lembrar que, concomitante à implantação da Unidade do CEFET-MG em Araxá (1991-1992), ocorreu em nível nacional a publicação pela Comissão para a América Latina e Caribe (CEPAL), conforme Ferretti (2002), de dois documentos-chave. Um deles, especialmente dirigido às questões educacionais, destaca as mudanças pretendidas por instituições internacionais para o setor. Nesse cenário de mudanças, segundo o autor, os empresários brasileiros se manifestavam por meio dos institutos que os representavam, abordando pontos, tais como: as demandas ao sistema de ensino, especialmente às agências de formação profissional, consequência das transformações econômicas; o diagnóstico da má condição da educação brasileira, que era seguido de uma comparação com a educação de países que tinham participação no mercado competitivo; a proposição de alterações no sistema de ensino brasileiro, de modo a universalizar para a população infanto-juvenil pelo menos, o ensino básico e assegurar também o ensino médio para parte expressiva da população jovem; a participação decisiva do empresariado nas questões educacionais, no sentido de promover a elevação da escolaridade da população.

Além dessas medidas que objetivavam a interferência na formação de mão-de-obra, a longo e a médio prazos, efetivavam-se mudanças relativas à política de treinamento e capacitação, que, nesse momento, era direcionada mais aos trabalhadores da produção do que aos cargos intermediários e de gerência. Com isso, as empresas, não por bondade ou filantropia, mas pelas exigências iniciais de agências internacionais de certificação de qualidade, a exemplo dos certificadores de padronização do tipo ISO<sup>114</sup>, desenvolviam, além dos cursos específicos de treinamento, uma política de contratação de serviços educacionais direcionados aos trabalhadores. Tais cursos iam da alfabetização ao ensino médio.

Desse modo, muitos dos discursos na realidade pesquisada mostram a tentativa de circunscrever, tanto quanto possível, a educação profissional às intenções e à demanda do setor produtivo. Não é possível perceber neles nenhuma

---

<sup>114</sup> ISO – Organização Internacional para a Normalização (Standartization Internacional Organization). Para a concessão de certificados pelos organismos certificadores (internacionais) desse tipo, – a fim de que conquistem mercados para exportação de seus produtos – às empresas são requeridas adequações em termos de qualidade de tratamento concedido à produção, aos trabalhadores, ao meio ambiente e aos consumidores entre outras exigências.

preocupação/permissão ligada às necessidades dos trabalhadores, em termos de uma educação que incorpore valores humanísticos e conteúdos científicos-tecnológicos ou aspectos formadores e/ou críticos que digam respeito às relações trabalhistas, à questão da cidadania e de seus direitos (suprimidos). Nesse sentido, a crítica de Paro, é pertinente:

servir ao capital tem sido, sob esse aspecto, o grande erro da escola básica, cujas funções têm sido subsumidas pela preocupação de como levar os alunos a um trabalho futuro. A situação diversa seria, é lógico, se ela o fizesse de uma forma crítica, de tal sorte que os educandos fossem instrumentalizados intelectualmente para a superação da atual organização social que favorece o trabalho alienado. Assim, a escola tem contribuído muito mais para o mercado, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele. Nesse sentido, a escola capitalista, porque sempre preparou para viver na sociedade do capital sem contestá-la, sempre preparou para o trabalho (PARO, 1999, p.112-113).

As falas explicitam que a intenção educacional mostra consonâncias com o paradigma neoliberal, que se encontrava em franco movimento de expansão no mundo e no Brasil, naquele momento pós-Constituição de 1988, considerado de avanço, em termos legais, mas conjugado à reorganização dos setores conservadores em torno do Governo Collor e do Governo de Fernando Henrique Cardoso, mais conservador.

Portanto, a década de 1990 trazia, como orientações preliminares para a educação, o resguardo das questões econômicas, pois o “oferecimento de educação básica às populações implica em possibilitar a formação de força de trabalho apta ao mercado” (OLIVEIRA, D., 2001a, p. 75). Ao mesmo tempo, os interlocutores que se julgavam legítimos disputavam a hegemonia de projetos de educação, vinculando-os aos interesses de classe.

A análise das cartas de apoio à implantação da Unidade, endereçadas ao Diretor-Geral do CEFET-MG pelas três principais empresas da cidade e pela Associação Comercial de Araxá, indicam uma consistência de posicionamentos consoante com as diretrizes determinadas pelo novo paradigma da produção e os principais pontos de consenso sobre o modelo de formação profissional a ser desenvolvido, ressaltada também a necessidade de atendimento às novas exigências do mercado de trabalho<sup>115</sup>. Explicitam o apoio à criação da UNED ARAXÁ, bem como reforçam o discurso de que a implantação da Unidade na região estava

<sup>115</sup> Cf. CEFET-MG/PMA (1991, paginação irregular).

em conformidade com as necessidades, em termos de formação de mão-de-obra das empresas instaladas na região:

Salientamos que a concretização deste projeto trará grandes benefícios à nossa comunidade e também, de modo particular à nossa empresa [...] As tarefas sobre as quais se baseiam a nossa economia vêm gradualmente crescendo em complexidade e adquirindo maior diversificação. Ao lado de setores da produção inteiramente novos que se instalam, o que depende de mão-de-obra especializada, observa-se a modernização de setores outros no seio dos quais começa a disseminar-se, com rapidez nunca antes conhecida, o emprego de técnicas cujo aprendizado praticamente só é acessível aos que freqüentarem a escola, de modo sistemático, ao longo de vários anos (CEFET-MG/PMA, 1991, paginação irregular).

Estas cartas revelam o apoio das empresas à criação da Unidade de Araxá, deixam claras as demandas destas e mostram os indícios da influência que exercem sobre a sociedade civil, os meios de comunicação e os órgãos do próprio governo<sup>116</sup>. Mostram ainda que os empresários intentavam definir, em última instância, as premissas orientadoras da formação profissional que seria ministrada na escola implantada, demonstrando “que os *homens de negócios* estão articulados e prontos pra fazer valer seus interesses” (FRIGOTTO, 1994, p. 65).

Assim, de modo contrário ao que acontece com muitos entrevistados e com a maioria da população, que não têm clareza do que é a instituição CEFET-MG, como funciona, os objetivos e a quem efetivamente se destina, não existe dúvida para os empresários. Eles conhecem a instituição (ou alguma outra da mesma rede de ensino), os cursos e os profissionais por ela formados, o que sinaliza também, que a instituição tem tradição em formação profissional e que os empresários recebem de bom grado, os trabalhadores formados pelo CEFET-MG. Percebe-se então, que o empresariado da cidade mantinha uma expectativa razoável em relação à implantação do CEFET-MG, em termos da boa formação por eles conhecida e declarada e que sabem exatamente o que interessava à empresa, no sentido de receber profissionais bem formados:

o CEFET BH sempre foi uma referência de curso técnico de nível médio... e, na época, a gente já tinha muitos colegas nossos que vieram do CEFET BH e eram ótimos profissionais. Então, quando veio, aproveitando a estrutura da EMINAS, a expectativa foi muito boa, porque o nome do CEFET veio antes, né? [...] Então, foi uma expectativa boa, de melhoria (EMPRESÁRIO).

Enquanto os gestores declaram, como premissa para a implantação da Unidade do CEFET-MG, a constatação de que havia na cidade uma lacuna no ensino profissional e que a educação era prioridade da administração municipal, os

<sup>116</sup> No Projeto de Criação da UNED ARAXÁ, 1991, estão anexadas cartas de empresários e da ACIA ao Diretor Geral do CEFET-MG expressando o apoio à implantação da Unidade do CEFET-MG.

documentos consultados e as falas de vários entrevistados, inclusive a de alguns gestores, sinalizam uma das forças sociais que parecem ter influenciado a criação de uma *nova* escola pública, de formação profissional: a situação econômico-financeira da administração da EMINAS.

Os problemas por que passava a referida instituição não incluíam, no entanto, questões educacionais e pedagógicas e/ou de formação. Não há, por parte de nenhum entrevistado, menção a respeito de qualquer preocupação e de problemas nesse sentido. O que os depoimentos parecem mesmo reforçar é:

a EMINAS já passava, naquela época, por um processo, se é que nós podemos chamar assim, por um processo de deteriorização. Eles haviam deixado chegar o nível da escola a tal ponto que, dificilmente você conseguiria soerguer aquilo ali (GESTOR).

Portanto, conforme um depoimento, “era melhor buscar a implantação de uma Unidade do CEFET do que nós tentarmos levantar uma escola que eles não tinham dado conta de manter” (GESTOR).

No âmbito administrativo-financeiro, os problemas da EMINAS incluíam a descrença no ensino de segundo grau e a mudança de interesse por parte da Fundação Cultural de Araxá, à qual a escola estava vinculada, que investia em outra modalidade de ensino: o ensino de nível superior. Isso combinado com a questão da precariedade financeiro-administrativa da instituição, que não gerava lucros, mas dispendia gastos da Prefeitura e da Fundação. Esses fatores foram os motivadores fundamentais da busca de um outro órgão financiador e administrativo que assumisse a referida escola.

Nesse sentido, afirma-se que “era uma manutenção cara. A Prefeitura, realmente, não tinha condições de bancar aquela situação que a EMINAS precisava” (GESTOR). E outro depoimento diz: “Grande parte do financiamento do curso era via Prefeitura, era recurso da Prefeitura. E a Prefeitura, eu não sei, mas eu tenho a impressão que ela não estava mais disposta a arcar com isso” (PROFESSOR). Entretanto parte do financiamento vinha de recursos da sociedade, em que pese o fato de a escola cobrar mensalidades e estar vinculada a uma Fundação ligada à Prefeitura Municipal. A fala de um entrevistado mostra: “já se percebia, naquela época, que a Fundação Cultural estava tendendo mais ao ensino superior e já vinha abandonando a Escola de Minas” (COMUNIDADE).

A preferência pelo investimento no ensino superior pode ter se dado, a exemplo do que mostra Chauí (1999, p. 38), pela “aceitação da idéia de

modernização racionalizadora pela privatização e terceirização da atividade” educacional prevista pelas políticas neoliberais. É possível que tais políticas sinalizassem para o ensino superior, como um grande investimento. Desse modo “havia assim, um certo desprezo por parte do pessoal da faculdade (Fundação), que achava que era uma coisa de segunda categoria o curso de 2º grau” (PROFESSOR).

Essa situação parece dar mostras de como a educação, ao ser negociada como mercadoria e se tornar *politicamente lucrativa*, desperta grande interesse de instituições de cunho privado. No entanto, quando, por algum motivo, não gera lucros, isto é, quando leva em conta o direito democrático e trata direitos de modo distinto de interesses, é relegada. Perde-se o interesse e criam-se motivos para fazer crer que essa modalidade de educação deva mesmo ser totalmente custeada pelo financiamento público. A declaração de um gestor publicada em jornal parece indicar um diagnóstico:

quando se percebeu que a escola EMINAS tem um potencial fantástico mas ela precisava trabalhar em outros moldes, em outra estrutura para que possa cumprir de fato e de direito o compromisso que ela tem com a nossa comunidade e com a nossa gente (AUTORIDADES..., 1991).

A relação estreita entre a questão administrativo-financeira por que passavam a EMINAS e a Fundação Cultural e a proposta de criação da Unidade do CEFET-MG em Araxá pode ser percebida na justificativa dada por um gestor ao Ministro da Educação, conforme mostrou o depoimento:

nós temos uma escola técnica, mantida pela Fundação que mantém também o ensino superior na cidade, que não vai bem (a escola técnica). Agora, eu pergunto pro senhor: ‘pra que continuar fazendo uma coisa que nós não sabemos fazer, se nós temos alguém que faz tão bem como o CEFET?’ É pra isso que eu estou aqui, pedindo e justificando pro senhor, a razão de uma Unidade descentralizada do CEFET (GESTOR).

A extensão do problema de financiamento da EMINAS é percebida também na consulta a jornais locais da época e às Atas das Sessões da Câmara Municipal. Observa-se o destaque para “a importância dessa transferência da EMINAS para o CEFET, que resolveria o problema interno da Fundação Cultural de Araxá, bem como a mão-de-obra específica” (AUTORIDADES...; 1991). E esta informação:

o vereador Eustáquio de Lima disse que presenciou a abertura da Semana do Técnico na EMINAS e alerta aos políticos para que se lembrem daquela escola, para que não seja fechada. Diz que o prefeito não repassa as verbas destinadas às bolsas de estudo àquela escola (Ata da 14ª Reunião, 05/11/1991).

Ainda no sentido de procurar o *desenho* que se formava para o projeto de educação profissional em que pudesse estar incluída a criação da Unidade do CEFET<sup>117</sup>, a consulta aos jornais evidencia contradições em relação à situação descrita e os discursos dos gestores publicados, que tentam dar outra dimensão à criação da UNED ARAXÁ<sup>118</sup>. Entre as manifestações, destacam-se estas:

Esta bandeira foi levantada por aqueles que olham a cidade com carinho e sabiam que estávamos com uma lacuna muito grande no setor de ensino técnico [...] Araxá não queria simplesmente federalizar uma escola já existente, mas a administração pública municipal está preocupada em colocar uma unidade do CEFET dentro do município, pela sua qualidade de ensino técnico (CEFET E EMINAS ..., 1992).

Há também a afirmação: “com isso vamos dentro de pouco tempo melhorar o nível das nossas empresas aqui em Araxá e em nossa região...” (INSTALAÇÃO...,1992).

### **3.5. A concepção de educação como um *presente*.**

As considerações sobre a implantação da Unidade do CEFET e da educação profissional contidas nas falas dos gestores, segundo jornais, bem como entrevistas, apontam para uma concepção de mundo e para princípios de administração dos bens públicos, especialmente a educação. A prática histórico-concreta tem estas expressões norteadoras: a educação como presente àqueles que não podem comprá-la; a educação como oportunidade dada pelos gestores à população da cidade; a sensibilização de quem recebe esse *carinho*, de modo a ser grato aos gestores do dinheiro público e das políticas públicas.

A constante referência feita pelos jornais aos nomes dos gestores envolvidos na implantação e referência feita também nos depoimentos dos próprios gestores entrevistados constituem destaque que não pode ser considerado como questão menor. Assim também não pode passar despercebido que os discursos publicados nos jornais têm como pano de fundo as empresas, consideradas “bases empresariais geradoras de suporte da nova escola, tanto no aspecto de absorção de profissionais quanto no apoio financeiro” (EMINAS MAIS...,1991).

<sup>117</sup> Nesse sentido, cabe esclarecer que, embora seja feita referência a um projeto de educação profissional no documento do Projeto de Criação da UNED ARAXÁ, esse documento e outros que informassem a respeito de um projeto ou um esboço de intenções que correspondessem à tentativa de formalizar um projeto de educação que contemplasse a educação profissional do município não foram encontrados.

<sup>118</sup> Foram consultadas as edições dos jornais CORREIO DE ARAXÁ, JORNAL DAS GERAIS e O TEMPO, de 1991, portanto anteriores à implantação da UNED ARAXÁ, e de 1992, quando foi efetivada a implantação.



No que se refere à participação das empresas, parece que elas empregam parte desses profissionais e muito raramente dispõem apoio financeiro à instituição. Obviamente, seguem a lógica da obtenção de lucro, o que se concretiza ao empregar em seus quadros pessoal altamente qualificado e formado com financiamento do dinheiro público e, ao mesmo tempo, sustentar o discurso de apoio financeiro à escola.

Voltando o olhar para a fala dos gestores entrevistados, o que se pode perceber é que a educação local parece estar em organicidade com o conceito de educação profissional vinculada ao antigo conceito de escolas de artífices (uma alternativa para as classes pobres) e, ao mesmo tempo, serve como alimento ao discurso da modernidade e da modernização apregoada a partir do Governo Collor. Nessa época, foi lançada a idéia de reformulação do ensino técnico sob a orientação das políticas formuladas pelo Banco Mundial. Esse discurso de modernização se dava também no sentido de reforçar essas marcas e teve, a princípio, repercussão e aceitação consideráveis na sociedade brasileira.

A noção de educação pública, segundo os gestores, mostra um viés assistencialista e, desse modo, é considerada *presente*, ao invés de ser reconhecida como direito social básico e universal do cidadão. A educação profissional é tomada como alento à classe trabalhadora, em termos de escolaridade e anteparo das empresas locais na composição de seus quadros de trabalhadores. Nestes quadros se configura a necessidade de novo perfil cognitivo, cuja premissa é a de que possa implementar as novas especificações requeridas pelo mercado, a partir de 1990, integrar o novo modelo de organização e gerenciamento da produção, o que contribui para o aumento da competitividade, argumento muito em voga naquele período.

O foco nesse tipo de perspectiva costuma ser a instrumentalização ou a adequação da educação de trabalhadores aos limites das relações mercadológicas, reduzindo o direito à educação aos interesses do mercado e desconsiderando princípios fundamentais em relação aos bens públicos. Kuenzer (1997b) chama a atenção para o fato de que a relação mercado de trabalho e educação não deve ser fundamentada em pressupostos reducionistas que tomem o mercado como modelo perfeito:

o ingresso no mercado de trabalho faz parte das necessidades do trabalhador, e portanto a escola não deverá ignorá-la, desde que o faça na perspectiva [...]: de promover o acesso ao saber científico e tecnológico que permita ao trabalhador

inserir-se, participar e usufruir dos benefícios do processo produtivo (KUENZER, 1997b, p. 34).

Parece haver coincidência entre o que indicam os documentos consultados, as falas dos entrevistados sobre a educação e as análises da literatura sobre a educação e a formação profissional em tempos de reorganização econômica:

em relação à orientação pedagógica, o Banco Mundial tem se constituído no intelectual coletivo por excelência, tendo como eixo a adaptação e conformação do trabalhador no plano psico-físico, intelectual e emocional, às novas bases materiais, tecnológicas, e organizacionais da produção (FRIGOTTO, 1999b, p. 229).

Além disso, as publicações nos jornais locais revelam o histórico distanciamento da comunidade e dos trabalhadores em relação a uma área de interesse da coletividade, qual seja a educacional. Com isso, as decisões ficam centralizadas apenas nas mãos dos gestores das políticas públicas, respaldados pelo apoio empresarial, o que se dá em nome do esforço dispensado e da influência decisiva do poder político em prol da implantação da escola pública.

A dúvida das pessoas com relação às expectativas geradas pela implantação da Unidade do CEFET, em alguns casos, e o desconhecimento total, em outros, se fazem notar nos depoimentos, seja em relação ao entrevistado e/ou ao grupo social a que pertence ou mesmo em relação à comunidade. Dessa maneira, em face das solicitações de que falassem das expectativas da comunidade, os depoimentos revelam, invariavelmente, no início ou no encerramento, expressões desse tipo: “se você perguntasse à comunidade o que era o CEFET, pouca gente sabia” (COMUNIDADE).

Os gestores entrevistados corroboram o desconhecimento da comunidade e, como interlocutores desta, também não identificam as expectativas que ela mantinha em relação à chegada do CEFET. Apenas confirmam o que os demais entrevistados apontaram: o fato de a comunidade araxaense não conhecer o CEFET-MG ou uma escola federal. Reforçam, entretanto, a exceção existente nesse sentido em relação aos empresários: “parece que a iniciativa privada teve muito mais percepção, até dentro da sua visão capitalista, né, da sua visão de crescimento de mão-de-obra especializada [...] Há um certo desconhecimento da comunidade, dessa abrangência do CEFET” (GESTOR).

Os demais sujeitos entrevistados falam das expectativas, mas alguns dizem que nunca tinham ouvido falar de tal instituição. Outros conheciam o nome Escola Técnica Federal, embora não soubessem o que fosse exatamente a instituição.

Outros, porém, sinalizam um vago conhecimento da instituição, quando dizem: “O nome do CEFET era muito falado”. Ou: “sempre com referências muito boas do CEFET”. Mas a expectativa era indefinida, como destacam estes fragmentos: “a comunidade estudantil, ela tinha uma expectativa muito grande”; “a comunidade em geral, ela não tinha ainda essa visão” (COMUNIDADE). Merece atenção este: “Mas, para a população de Araxá esse primeiro impacto assim, acho que não foi uma surpresa tão grande até pelo desconhecimento. Tanto é que as primeiras turmas que abriram eram todas pequenininhas” (PROFESSOR).

Para as poucas pessoas da cidade que sabiam algo a respeito da instituição, principalmente os estudantes, as expectativas se centravam na questão da gratuidade do ensino e na possibilidade de ampliação dos cursos técnicos oferecidos pela antiga escola, como forma de aumentar a possibilidade de empregos para os trabalhadores: “porque já existia uma escola particular né? A expectativa maior que houvesse exatamente uma escola pública, gratuita, né? E que houvesse um leque maior de cursos” (COMUNIDADE).

Percebe-se, mais uma vez, que, a exemplo dos empresários que conheciam a instituição e cujos objetivos e interesses eram muito claros, os políticos-gestores apresentavam seus pontos de vista e sabiam o que pretendiam da implantação da escola de formação profissional:

Agora, expectativa mesmo, acho que atingiu foi os políticos, como não podia deixar de ser, vereadores, deputado federal e políticos da região... e a comunidade empresarial via aí, uma oportunidade de mão-de-obra qualificada na cidade para poder buscar os profissionais qualificados e pra poder qualificar o pessoal deles, que vai pra fora e gasta uma fortuna com essa qualificação. Então, a expectativa maior ficou entre empresários e políticos (PROFESSOR).

No entanto os trabalhadores e a própria comunidade, que constituem a maioria dos sujeitos sociais e, portanto, os legítimos provedores deste tipo de escola, têm dúvidas sobre o que é a escola, quais os cursos que oferece, quem a subsidia e que tem direito a ela. Diz um professor: “posso dizer que, na época, (a população) ficou indiferente ao assunto”.

O desconhecimento do que seria a instituição<sup>119</sup>, é destacado na fala destes últimos e mostra que não existia expectativa alguma, além da gratuidade: “olha, na época em que foi construído o CEFET... eu estou falando enquanto sindicalista,

---

<sup>119</sup> O desconhecimento ainda permanece para a maioria da população da cidade, segundo muitos entrevistados e muitas pessoas que trabalham na UNED ARAXÁ. As visões das pessoas a respeito do que causa tal distanciamento variam muito e seria necessário um estudo específico a respeito para precisar o que efetivamente se dá.

enquanto trabalhador. Pra gente, naquela época, não foi passado nada” (TRABALHADOR). Percebe-se que a comunidade, incluídos os trabalhadores, não era informada nem se informava pela imprensa ou por outros meios. Por exemplo: a impressão é de que era uma coisa monstruosa, muito organizada” (TRABALHADOR).

Somente os trabalhadores que estavam empregados nas empresas envolvidas na implantação do CEFET-MG sabiam algo a respeito e as poucas informações a que tiveram acesso vieram do convívio nas empresas, cujos administradores, como facilmente se percebe, estavam muito bem informados, o que levava esses trabalhadores a acreditar que foram as empresas que *bancaram* a vinda da escola: “então, a gente tinha umas informações, coisa muito vaga [...] eu sabia que estavam criando o CEFET, mas, pra te dizer a verdade, eu nem sabia os cursos que ia ter” (TRABALHADOR).

As expectativas, para a maioria desses trabalhadores, constituíram-se a *posteriori*, somente no sentido de que os seus filhos conseguissem ingressar na instituição, como mostra um depoimento do sindicalista, que se refere à perspectiva do trabalhador: “ele estava preocupado com o filho dele, o ingresso do filho dele no CEFET, para profissionalizar o filho dele. Ele mesmo parece que já tinha se contentado, já tinha se apascentado naquilo, né?” (TRABALHADOR).

O depoimento de um empresário também comprova que essa foi a expectativa estabelecida entre os trabalhadores: “viam aquilo com muito bons olhos porque tinham filhos e desejavam *estudá-los* e viam mais oportunidade dos seus filhos terem possibilidade de estudar naquela escola” (EMPRESÁRIO).

A respeito do referido distanciamento, o representante do sindicato mais representativo daquele período afirma: “também na implementação dos cursos não nos convidaram nem uma vez pra estar lá, pra nenhuma discussão” (TRABALHADOR). Apesar de ter sido mantido à distância por falta de *convite*, ele atribui o fato às questões que nomeia *políticas*:

as pessoas que estavam no comando da cidade, na época, achavam que o sindicato era um órgão desagregador da sociedade [...] e achavam que o trabalhador não tinha que “meter o nariz” num curso que era dirigido pra formar profissionais para as empresas. Isso era claro e lógico. Claro! (TRABALHADOR).

Essa fala mostra que os trabalhadores concebem a empresa com a velha tradição oligárquica, de modo que vêem os empresários como entidades soberanas, capazes mesmo de tomar todas as decisões, incluídas as que se referem às coisas

públicas, financiadas por dinheiro público. Ocorre uma inversão dos valores, no sentido de que a escola pública não é considerada pública, mas tomada como algo pertencente aos empresários ou à propriedade privada. Do mesmo modo, a sua organização não é acessível aos trabalhadores, às pessoas comuns, aos sujeitos sociais.

Portanto os trabalhadores se posicionam como incapazes para as grandes decisões e/ou participações, como se legitimassem não assumir posição de poder na sociedade. Essa forma de exclusão pode ser vista desta maneira: “condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: ‘meritocrática’, ‘tecnocrática’, ‘empresarial’, ou o que quer que seja” (MÉSZÁROS, 2005, p. 49).

Esses depoimentos revelam que os poucos trabalhadores que souberam da implantação do CEFET se manifestaram apenas como tímidos expectadores diante de tal movimento, como se não fosse legítima sua presença e participação em tal evento. Essa atitude pode ser vista como se as empresas mais influentes da região exercessem um controle privado. Revela-se também, quando é observado em retrospecto aquele acontecimento, que os trabalhadores ainda assumem uma suposta culpa por não terem promovido qualquer ação mais incisiva em termos de participação, o que não ocorreu, segundo o depoimento, por uma provável teima e/ou omissão.

Contudo, o acesso dos empresários às decisões tem sido historicamente facilitado em relação a algum tipo de participação dos trabalhadores, sempre dificultada, senão impedida, de modo que “o operário brasileiro de modo geral não exerce seus direitos de cidadão, sendo restringida a sua participação na sociedade política e na sociedade civil”, como lembra Kuenzer (1997b, p. 69), ao falar do controle que a empresa exerce sobre a vida do trabalhadores.

Destacam-se nos depoimentos afirmativas deste tipo: “na época, nós éramos um bando de turrões. Faço a *mea culpa*, lógico. [...] ‘Oh, aquilo é coisa de empresário. Não vamos *meter o nariz*. Deixa. Nós temos serviço demais pra fazer. Deixa eles ficarem com aquilo lá” (TRABALHADOR). Revela-se voluntariamente certa teimosia e omissão por parte dos trabalhadores, mas também o exercício de relações de dominação socialmente estabelecidas. Aceita-se com facilidade que a tarefa de planejar e controlar seja destinada a uma elite empresarial, dada a insegurança e a falta de possibilidades dos trabalhadores no que diz respeito à

participação em questões decisórias. Dessa forma, os desdobramentos prováveis dessa relação, no plano da materialidade do domínio do capital sobre o trabalho, concretizam-se em campos distintos, ocupados, respectivamente, pela classe trabalhadora e pela classe empresarial: o da submissão/produção e o das decisões/apropriação.

Recorrente para os ex-alunos, na época ingressantes, é a expectativa de que a escola fosse bem equipada, dotada de tecnologia avançada. No entanto, como revelam as falas, o que se deu não foi, a princípio, muito animador. Em lugar de eminentemente práticas, as aulas, na maioria das vezes, eram predominantemente teóricas, seja pela carência de material para os laboratórios, seja pela estruturação dos cursos do CEFET, que não se dava na perspectiva pragmática.

No que diz respeito às aulas práticas, alguns alunos relatam quanto o ingresso no curso modificou sua maneira de pensar a formação profissional ou, especificamente, o próprio curso, que, conforme o depoimento seguinte, teve uma dimensão maior do que a estreita visão dos ingressantes.

A expectativa do pessoal da minha turma era consertar televisão, vídeo, essas coisas, som... Não era eletrônica. Realmente eu vim conhecer com o curso, eletrônica industrial que é um a coisa totalmente diferente. A gente vê, quem forma lá, vê que a coisa não é a tv, o vídeo, o som (EX-ALUNO).

Portanto o que havia sido mais atraente, na visão de alguns ex-alunos, para o curso técnico, teve o conceito redimensionado. Mas afirmam, a escola superou as expectativas. Isso justifica o orgulho que sentem ao falar do CEFET e ao enfatizar: “superou as expectativas, principalmente em termos de cálculos [...] eu nunca imaginei assim [...] Então, tudo que a gente esperava de ser federal, de ser difícil. Eram elaboradas as coisas (EX-ALUNO)

De um modo geral, para muitos dos professores, as expectativas que se formaram foram com o tempo, atendidas. No entanto alguns deles ressaltam expectativas mais específicas que ainda não foram atendidas. É o que diz um desses professores, ao reivindicar o *espaço* de pesquisa na instituição.

### **3.6. A tecnologia e o conhecimento científico como referência.**

Outra questão recorrente nas falas diz respeito às qualificações que atendam ao mercado de trabalho, relacionadas ao conhecimento e ao domínio da tecnologia por parte dos que pretendem se inserir no mercado de trabalho ou nele se manter.

Diferente dos demais requisitos exigidos pelo mercado de trabalho, com os quais a maioria dos entrevistados concorda, a idéia não é consensual. Alguns entrevistados se confundem, por exemplo, em relação ao que é, *educação tecnológica*<sup>120</sup>, *produção de tecnologia* e *ensino de tecnologia*. Falam a respeito dos três elementos, sem fazer as devidas distinções, como se tratasse da mesma coisa.

No que se refere à educação tecnológica, a despeito de muitas conceituações bem fundamentadas, prevalecem idéias pouco claras do que é a modalidade de educação, embora tenha havido, no início da entrevista, um esclarecimento<sup>121</sup> a respeito dos vários nomes que designam a educação profissional.

A pesquisa mostra que a referida confusão acontece até com professores, o que pode comprometer a maneira como concebem e refletem sobre sua prática pedagógica, as funções que atribuem a esta modalidade de educação, os preceitos que julgam cabíveis para a relação trabalho/mercado e, finalmente, os posicionamentos que assumem diante de seus alunos.

Um entrevistado afirma que educação tecnológica é "trazer a tecnologia instalada instantaneamente para ser ensinada" (GESTOR), acreditando que a Unidade do CEFET pode ser um centro produtor de tecnologias.

Em relação à tecnologia, alguns entrevistados a concebem de maneira circunscrita aos conteúdos pedagógicos e às habilidades a serem dominadas pelo trabalhador, ministradas nas disciplinas do currículo. A esse respeito, a maioria dos ex-alunos e alguns dos professores entrevistados reconhecem a importância da tecnologia, que se aplica a todas as áreas do conhecimento e de atuação humana. Mas percebem a distância que existe entre a tecnologia com que a empresa opera e a que a escola consegue disponibilizar, a dificuldade de mantê-la atualizada em função dos investimentos financeiros feitos nessas instituições. Fazem a distinção entre os objetivos da escola e os da empresa em relação à tecnologia. Vêem, até, a oportunidade de alunos manterem contato com a tecnologia de ponta como uma das justificativas para a relação que, acreditam, deva ser estabelecida entre escola e empresa. O estágio curricular e as visitas técnicas<sup>122</sup> são, desse modo, apontados

---

<sup>120</sup> O conceito de educação tecnológica está explicitado na Introdução deste trabalho.

<sup>121</sup> Cf. na Introdução o item **3.3.1. Sobre as entrevistas e os documentos consultados.**

<sup>122</sup> A visita técnica é um tipo de metodologia utilizada em cursos técnicos. É feita a empresas, fábricas, feiras de tecnologia e outros espaços relacionados à formação dos alunos, na própria cidade ou fora dela. Os roteiros são específicos para cada evento e a programação e a orientação se dão

como componentes curriculares que têm a possibilidade de, entre outros objetivos, possibilitar ao aluno o contato com a tecnologia que a escola não consegue disponibilizar: “escola alguma consegue acompanhar a tecnologia de empresa. Escola alguma vai conseguir ter laboratório atualizado sempre. É difícil. Questões de custos” (PROFESSOR).

Mesmo considerando o tempo de forma anacrônica, é sempre a escola que “não acompanha nunca, porque só o tempo, esse tempo que a gente está conversando aqui, alguém já inventou, descobriu alguma coisa e isso, pra chegar na escola, demora tempo e custa” (PROFESSOR). Isso indica que o fator econômico é determinante no acesso à tecnologia.

Porém alguns professores não consideram o fato de a escola não acompanhar a tecnologia de ponta, como a maior deficiência. O que a maioria salienta como fundamental na formação dos alunos é a base geral aliada à fundamentação científico-tecnológica, o que os pode levar a entender e até a desenvolver novas tecnologias. Existe portanto, alguns deles, essa certeza: “por mais que a gente esteja defasado (nesse sentido) o pré-requisito que a gente sabe que é a base, a gente estuda aqui no currículo” (PROFESSOR).

Confirmam esses professores, que os alunos da UNED ARAXÁ adquirem a capacidade de procurar, acrescentar, *caminhar* e se desenvolver em relação ao conhecimento e às informações disponibilizadas no curso, além de adaptar e dominar os conteúdos científicos e criar tecnologias, dada a sólida formação geral aliada à formação técnica ministrada nos cursos, ambas fundamentais para o exercício de atividades produtivas no mercado de trabalho:

Então, eu acho que a nossa função é transmitir firmeza, autoconfiança, pra que ele (o aluno) se desenvolva por si só. Porque acompanhar a tecnologia, a escola não consegue mesmo. A gente nunca vai ter os equipamentos que as empresas têm. O conhecimento (nesse sentido) ele é muito volátil. O que a gente ensina hoje também não permanece para daqui a três anos. Então, eu acho que o que a gente tem efetivamente que trabalhar é que ele tenha maturidade de perceber a importância do estudo [...] Eles têm que saber desenvolver, serem críticos com a sociedade, mas consigo próprio também [...] Ele teria que aprender a “andar”. Acho que, se a gente conseguisse isso, teríamos uma educação profissional adequada. Não, simplesmente, ensinar a trabalhar (PROFESSOR).

---

sob a responsabilidade dos professores. Normalmente, nos locais das visitas, os alunos contam com o acompanhamento de profissionais (além dos professores) das empresas e/ou eventos, cuja responsabilidade é orientar o roteiro e fornecer informações específicas e técnicas. No caso do CEFET-MG, as visitas técnicas são estendidas também às disciplinas de formação geral, cujas atividades nesse caso, abrangem participação em jornadas de tecnologia, de física, de química, oficinas literárias, visitas a exposições de arte e participação em eventos da área de Educação Física.



A perspectiva contida no depoimento do professor avança no sentido de não conceber a técnica de maneira *fetichizada*, ou seja, não reduzir a educação tecnológica ao ensino da técnica pela técnica, não almejar para tal modalidade de ensino, somente a obtenção de respostas técnicas embasadas no imediatismo quantitativo da produção. Busca promover a possibilidade de que os alunos consigam confrontar a realidade técnica com o ser histórico envolvido com ela e busca promover as condições para o desenvolvimento da capacidade crítica e da consciência social sobre as práticas. Isto se torna fundamental no trato com as tecnologias:

a superação de uma consciência coisificada que o capitalismo contemporâneo nos impõe. Essa consciência coisificada significa alienação em relação às necessidades históricas e às conclusões materiais e técnicas atuais. Ela nega a possibilidade de se ter cidadãos conscientes, capazes de reconhecer os fins do saber fazer para a defesa de uma vida melhor (PEREIRA 1997, p. 35).

Embora os ex-alunos e os professores tenham consciência e deixem claro que o emprego e a criação de novas tecnologias exigem conhecimento e aprendizado, fazendo parte, pois, de um processo contínuo, e o aumento da produtividade e a melhoria da qualidade, bem como da competitividade das empresas estão diretamente ligados à capacidade tecnológica e à capacidade de inovação, percebe-se que não é em relação às inovações e/ou à aprendizagem da tecnologia que se dá a maior preocupação nem o maior interesse deles em termos de preparação para o mercado de trabalho. Embora apontem o fato de os laboratórios da UNED ARAXÁ não serem totalmente equipados, como um dos pontos negativos, reconhecem que, em relação à tecnologia e a outras informações gerais, a formação dos alunos é passível de “ser complementada com tecnologia com a qual a empresa atua e se adequar a essa tecnologia e saber utilizá-la” (PROFESSOR).

Corroborando o que dizem alguns professores, a fala dos ex-alunos mostra que o aprendizado de tecnologias é, algo importante, dado o papel que desempenham na produção. No entanto não vêem o ensino da técnica como algo a que a formação profissional deve se direcionar prioritariamente. Consideram que a forte base científica que fundamenta a formação ministrada na UNED ARAXÁ dá a possibilidade de que os alunos promovam as devidas mediações e até inovações, de modo que sejam capazes de aprender a lidar muito rapidamente com novas técnicas,

O quesito *esforço no sentido da dedicação* aparece, nas falas dos ex-alunos, como o grande propulsor em termos de possível melhoria e de novas aprendizagens profissionais.

Uma outra preocupação, na visão deles, é que os alunos do CEFET tenham a possibilidade, antes de concluídos os cursos, por meio de contatos com as empresas, de acompanhar o funcionamento dos diversos setores, principalmente aqueles “onde as coisas funcionam”, seja por meio de visitas técnicas, seja por meio de estágios supervisionados. Destacam a importância desses contatos e consideram as palestras como importantes, porém insuficientes no sentido de situar o futuro trabalhador no que é uma empresa: “Não a visita de ficar andando de ônibus na mina e tal. Não. Vamos, realmente, conhecer a oficina, vamos ver o pessoal trabalhar, como que é” (EX-ALUNO).

Com o intuito de perceber nos documentos e nas falas das pessoas, as pré-condições que estruturaram a criação de uma escola de educação profissional, percebe-se também que muitas dúvidas sombreiam as concepções do que sejam os justos objetivos da educação profissional e que, à educação dos trabalhadores muitos interesses se agregam e, a ela são atribuídos vários papéis que efetivamente não lhe cabem. Estas noções derivam, muitas vezes, de visões de mundo assumidas pelas pessoas, em face das grandes questões sociais referentes ao trabalho, à economia, à educação, entre outros. O mercado de trabalho aparece como uma destas questões, fundamentais e caras, a todos os sujeitos da pesquisa, como não poderia deixar de ser. É nesse sentido que o próximo capítulo busca atentar para as falas a esse respeito.

## **CAPÍTULO IV**

### **A UNED IMPLANTADA EM ARAXÁ. O MERCADO DE TRABALHO COMO REFERÊNCIA E O APERFEIÇOAMENTO COMO OBRIGAÇÃO**

Esta sociedade pragmática não desvaloriza somente o operário, mas todo trabalhador: o médico, o professor, o esportista, o ator, o jornalista. Como reparar a destruição sistemática que os homens sofrem desde o nascimento, na sociedade da competição e do lucro?

Ecléa Bosi (2004, p.19).

As imposições em relação a determinadas exigências de qualificação e formação profissional colocam os trabalhadores diante de uma situação na qual o aprimoramento contínuo e a dedicação sem limites, articulados ao modelo idealizado de *bom profissional*, se tornam elementos indispensáveis à manutenção do emprego e à permanência no mercado de trabalho.

A implantação de uma escola federal de educação profissional em Araxá e as várias dimensões relacionadas a esse processo, explicitadas no capítulo anterior, seguramente expressam as referidas exigências e a correspondente preocupação dos trabalhadores, o que pode ser mais compreendido nas análises e considerações a seguir.

Importa destacar que, ao explicitar as análises em relação à temática *aperfeiçoamento* e colocá-las junto com as que se referem à temática *mercado de trabalho*, não se quer reforçar esta última. Pelo contrário. É preciso explicitar alternativas que superem a submissão ao mercado e/ou, no mínimo, analisar de forma crítica, o que está posto na realidade pesquisada.

Nesse sentido, é possível perceber aspectos recorrentes nos depoimentos dos sujeitos entrevistados, referências articuladoras das três temáticas destacadas para análise, em temas que dizem respeito, por exemplo, à tecnologia e suas implicações nos processos produtivos e na educação em geral; às concepções de educação e visões de mundo que se articulam a elas; às interrelações entre escola e empresa na definição do processo de educação profissional. Neste capítulo, estes temas são abordados a partir da análise das temáticas *aperfeiçoamento* e *mercado de trabalho*.

#### **4.1. Aperfeiçoamento, dedicação e as qualificações de um *bom profissional*.**

Muitas empresas têm sua posição competitiva intimamente relacionada aos avanços tecnológicos, sendo esta a parte fundamental do seu ciclo produtivo, porque constitui o produto de venda, o que se relaciona diretamente às implicações da aceleração do progresso técnico. Junta-se a isso a difusão da automação, que impulsiona a modernização do processo de trabalho industrial, fazendo com que o trabalho manual direto, em sua maior parte fragmentado e pouco qualificado, seja progressivamente substituído, dando lugar às tarefas de monitoramento e supervisão de sistemas automatizados, de natureza distinta. Associadas a esses elementos, as novas técnicas de gestão facilitam a organização e a integração das

funções de controle da produção e produzir *qualidade* passa a ser o objetivo central (CARVALHO, 1994).

Nessas condições, a atribuição de responsabilidades aos trabalhadores requer formas menos rígidas de produção, mas não menos exigentes, e permite mais inventividade, requerendo melhor capacitação. A boa formação profissional dos trabalhadores pode, então, contribuir, em grande medida, para o sucesso dessa forma de organização do trabalho, o que permite explicar a expressão de confiança da fala do empresário em relação à instalação da Unidade do CEFET-MG na região de sua empresa: “no fim, só me deu segurança. Pensei: bem, aqui para a empresa, nós sempre teremos oportunidade de conseguir bons funcionários [...] Isso me tranqüiliza” (EMPRESÁRIO).

Ao contrário dos trabalhadores e da maioria dos entrevistados que, como apontado, não conheciam o CEFET-MG, percebe-se que os empresários conheciam a instituição e a formação por ela ministrada, de modo que a expectativa deles era muito clara, diante das possibilidades que a escola representava para o setor industrial. Portanto, confirmam o que havia sido sinalizado pelos documentos consultados: as empresas estiveram envolvidas no processo de implantação da Unidade<sup>123</sup>.

Para esse empresário, a tranqüilidade está diretamente relacionada aos ajustes efetuados pelas empresas, em função da evolução das operações de produção e do que isso exige em termos de formação do trabalhador:

houve uma evolução tecnológica em paralelo [...] Você entra numa sala de controle de uma metalurgia, o pessoal está com ar condicionado, mesa branquinha, um computador na mesa. Então, precisa de uma mão-de-obra um pouco mais esclarecida (EMPRESÁRIO).

Obviamente, para a empresa a formação e a capacidade latente de crescimento do trabalhador são aspectos valorizados – valorização que diz respeito à empresa – ao mesmo tempo em que o trabalhador em si é desqualificado, desempenha funções nas quais não coloca sua real capacidade de trabalho e provavelmente recebe o salário compatível com a função e não com a formação que apresenta:

A companhia, quando vai fazer uma contratação, mesmo que seja para a área de operação, um cara com formação técnica é um diferencial muito grande. Aquele cidadão que, antigamente, vinha com um cursinho básico, ele está realmente

---

<sup>123</sup> Os jornais da época noticiaram a recepção das Comissões de Avaliação da Unidade a ser implantada, com oferecimento de almoço na própria empresa, além da cessão de aparelho de avião para deslocamento.

perdendo espaço. Não é mais concorrente para o curso técnico. É uma valorização do técnico (EMPRESÁRIO).

Essas falas remetem à questão da qualificação ou da desqualificação diante do conjunto de novas exigências de flexibilidade para postos de trabalho. Para o trabalhador com formação de técnico, que chega à empresa com preparação que lhe possibilita realizar trabalhos cuja exigência de raciocínio e resolução são evidentes, o descompasso na relação cargo/diploma, que exige o desempenho das tarefas de operação, pode ser desqualificante. Para o trabalhador sem formação em curso técnico, que adquiriu conhecimento na prática e que antes da chegada do profissional de nível técnico à empresa, realizava a tarefa, o novo posto coloca exigências de uma qualificação bem melhor:

o operador do novo equipamento deve deter uma maior capacidade de abstração para acionar e controlar as máquinas automatizadas ao mesmo tempo em que antigas habilidades manuais são suprimidas. Também o programador, além de sustentar uma apurada formação técnica abstrata, deve estar habilitado a resolver problemas práticos das máquinas e portanto, não pode ficar limitado somente às tarefas de programação (BRAGA, 1995a, p.114).

Essa modificação nos postos de trabalho é considerada positivamente, na visão do empresário, já que representa uma ampliação de espaço para os trabalhadores e não significa perda e/ou pressão, ao contrário do que pensam os trabalhadores. Para o empresário representa ampliação das possibilidades de trabalho: “então, acabou aparecendo um espaço pra essa menina no chão de fábrica, onde um operador de usina está precisando não mais saber ler e escrever, mas o cara tem que ter um curso técnico” (EMPRESÁRIO).

Esse relato evidencia que o capital busca extrair o máximo de potencialidades do trabalhador, desde que não tenha de se onerar com isso e possa somente se apropriar do que tais potencialidades possam agregar de valor ao que ajudam a produzir. Segundo Marx (1999, p. 450), “o lucro deriva não da diminuição do trabalho empregado mas da diminuição do trabalho pago.” Assim, o empresário vê como ganho o fato de ter um trabalhador mais qualificado para um posto cuja remuneração se mantém no mesmo patamar que a do ocupante anterior, de qualificação menor. O empresário pode fazer mais exigências em termos de qualificação, considerando que o trabalhador busca sempre se adequar aos padrões solicitados, pelo menos pela ameaça de desemprego: “com o desemprego em alta, a luta dos candidatos por vagas nas empresas se reflete diretamente na seção de fábrica e na oficina. Do mesmo modo o comportamento das empresas muda de

acordo com a maior ou menor oferta de mão-de-obra” (MENELEU NETO, 1998, p. 89).

É importante destacar este fragmento de fala:

hoje em dia, o técnico é o peão de antigamente. Bem dizer, é. Então, o técnico, hoje em dia, da empresa agora, é o engenheiro, não é mais o técnico [...] Hoje pra você sair para o mercado de trabalho, se você não for um técnico de manutenção, você não trabalha. Se for só um curso de SENAI eles não aceitam (EX-ALUNO).

O trabalhador percebe, pelo conteúdo do seu trabalho, as modificações por que passa o sistema produtivo, de modo que se sente pressionado a fazer novos investimentos na sua qualificação. Os ex-alunos revelam uma certa segurança em relação à formação, demonstram orgulho de terem sido alunos do CEFET-MG/UNED ARAXÁ e da posição profissional conquistada e são unânimes em dizer que o conteúdo das disciplinas de formação geral e o das de formação profissional são fundamentais para o entendimento dos processos que se efetivam no cotidiano profissional. Mas também se encontra presente uma exacerbada intenção de se manter em conformidade com o que entendem como sendo o *melhor* em desempenho profissional, uma postura que parece identificada com a subjetividade que, “sob essas condições é, ao mesmo tempo, marcada pela alienação, pelo medo e pela insegurança” (FRIGOTTO, 2002, p. 71).

No que concerne às atribuições requeridas pelo mercado de trabalho, conforme a fala dos entrevistados, percebe-se que a formação profissional (o curso profissionalizante) não constitui por si a formação idealizada e completa. São necessários, na opinião deles, muitos acréscimos a ela. Os entrevistados demonstram a percepção de que essa formação é o caminho por onde se começa e também pode ser uma orientação que leva a descobrir as reais vocações. Mas, fundamentalmente, percebem que é necessário dar continuidade a essa formação: “O início da carreira profissional de alguém, acho que seria bem assim: (o CEFET) daria base forte para início de qualquer carreira” (EX-ALUNO).

Sendo assim, além das exigências e imposições existentes no processo que envolve qualificação adequada e permanência no mercado, o poderio econômico cria a utopia da *premiação* do trabalhador mais bem qualificado, reforçando, na verdade, o incentivo a quem se submete mais docilmente à *domesticação* do mercado.

Outro destaque feito pelos entrevistados, ao abordar a formação profissional, em referência ao mercado de trabalho, na sociedade contemporânea, é sem dúvida

a capacidade de exercer a contento a função, aliada à dedicação e ao aprimoramento em que investem, continuamente os trabalhadores: “Então, o CEFET realmente prepara a pessoa e, depende da pessoa também... [...] Com a base que eu tenho aqui, eu vou ser muito mais, vai depender de mim. Você está livre, claro” (EX-ALUNO). Mas é preciso algo mais. “A dedicação ajuda muito. Não importa a pessoa fazer o curso, se ela não tiver ‘aquela’ dedicação” (EX-ALUNO).

Entre essas características, o aprimoramento é um dos pontos a que quase todos as falas, principalmente de ex-alunos, remetem. Portanto, ao bom profissional é indispensável procurar o aprimoramento na sua área de atuação, buscar mais conhecimento, atualizar-se sempre, saber falar outras línguas. Ao que alguns entrevistados acrescentam a busca de novas tecnologias.

A dedicação é também uma característica entendida como de fundamental importância. Portanto, *vestir a camisa da empresa*, uma máxima que já era assumida pelo pai de um dos entrevistados, é importante para alguns e parece até aperfeiçoada pelo credo neoliberal. Posta como um lema, revela o valor atribuído à dedicação e à fidelidade incondicionais. Mesmo em prejuízo de seus próprios interesses e de sua classe, o trabalhador deve se portar como parte integrante da *família-empresa*, posicionando-se de maneira sempre favorável, promovendo o consenso definitivo no espaço de trabalho. A atualização de tal conceito, num mercado adaptado à ideologia neoliberal, cujos discursos querem dar-lhe correspondência aos conceitos de liberdade e justiça, traz para o trabalhador a necessidade de “permanente interação com os proprietários dos meios de produção em empresas estáveis, para a garantia da paz. Ou seja, a paz no mercado” (MARTINEZ, 1999, p. 42).

Esse tipo de ideologização busca convencer o trabalhador no sentido de pensar e de fazer pelo e para o capital, atitude que aprofunda a subordinação do trabalho ao capital, conforme argumenta Antunes (2001, p. 21) e desestimula a busca de formas de abrandamento de tais subordinação e alienação.

A maneira como um dos entrevistados se posiciona em relação à busca de aproveitamento máximo do tempo, para o processo de produção, identifica o modo como os trabalhadores lidam, cotidianamente, com a imposição do trabalho capitalista, que tem no fator tempo um ponto crucial:

o bom profissional seria aquela pessoa que atende no tempo hábil, com qualidade. Quando você trabalha numa empresa em que há produção, há a necessidade de você ser uma pessoa que resolva as coisas no tempo certo, com rapidez. E, aí, tem



diversos fatores: segurança... Dentro da empresa você depende do tempo, seu principal objetivo é o tempo [...] esse é o bom profissional que a empresa precisa. Hoje, não adianta a pessoa ser boa, mas levar tempo pra resolver as coisas. A pessoa é escrava do tempo, tem que resolver dentro do tempo e com qualidade (EX-ALUNO).

A redução do tempo ao aspecto contábil revela o predomínio, na sociedade capitalista, do raciocínio econômico sobre todas as formas de pensamento, de sorte que acaba sendo incorporado também pelo trabalhador, senão como algo natural, ao menos como uma tarefa de que não pode escapar. Contudo a forma impositiva do trabalho, na perspectiva do capitalismo, não é natural, como também não é natural a forma de educação que mantém com ele correspondência.

O cálculo é difícil, depende de muitas variáveis. Sem dúvida, uma medição direta do tempo era mais conveniente. Essa medição incorpora uma relação simples. Aqueles que são contratados experienciam uma distinção entre o tempo do empregador e o seu "próprio" tempo. E o empregador deve usar o tempo de sua mão-de-obra e cuidar para que não seja desperdiçado: o que predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo quando reduzido a dinheiro. O tempo é agora moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta (THOMPSON, 1998, p. 272).

Ecléa Bosi, ao dissertar sobre a cultura e acompanhar o trabalho de operárias, faz uma elaborada reflexão, tentando compreender o que buscam na leitura ou por que, após um dia de trabalho, são incapazes de realizar qualquer leitura. Para a autora, "não só o ritmo natural é violentado no trabalho: todo organismo é forçado a se dobrar ao ritmo da máquina que determina até a hora da refeição do trabalhador". E conclui: "os ritmos sociais são também rompidos [...] o ritmo familiar perde toda a coerência" (BOSI, 1986, p. 22).

Assim, o controle da vida do trabalhador pela empresa, em relação a costumes, hábitos, condições físicas e psíquicas, tem o objetivo de difundir um controle e uma compreensão de mundo que seja compatível com a racionalidade capitalista (KUENZER, 1997b).

No que se refere ao cumprimento dos quesitos do mercado de trabalho, são impostas exigências que levam em conta certos aspectos:

posse de escolaridade básica, capacidade de adaptação a novas situações, compreensão global de um conjunto de tarefas e das funções conexas, o que demanda capacidade de abstração e de seleção, trato e interpretação de informações [...] são requeridos também a atenção e a responsabilidade. Haveria também um certo estímulo no favorecimento da atitude de abertura para novas aprendizagens e de criatividade para o enfrentamento de imprevistos. As formas de trabalho em equipe exigiam ainda uma capacidade de comunicação grupal (MACHADO, 1991, p.51).

Nas considerações dos entrevistados, como um requisito indispensável ao bom profissional, é incluída, de maneira destacada, a mobilização de características

pessoais e de relacionamento. Observa-se, na maioria das falas, a preocupação com o que diz respeito a aspectos comportamentais e éticos, conjugados com a busca de aperfeiçoamento profissional e de boa formação, à capacidade para a função, à curiosidade pela aprendizagem no exercício do trabalho, à *vontade de crescer*.

Por exemplo: “O que ele busca? O quê que ele quer? O bom profissional, ele tem também que pensar no futuro. Ele tem que ter perspectivas. Ele não pode se acomodar” (PROFESSOR). Outro entrevistado complementa: Porque não adianta também trabalhar bem, se na vida dele ele não tem uma expectativa de progresso ou algum projeto de vida (COMUNIDADE).

Dentre as características pessoais que, do ponto de vista dos entrevistados, especialmente dos empresários, devem ser mobilizadas, a preocupação com a capacidade de ouvir, comunicar-se e conviver/trabalhar em equipe parece ser um traço bastante marcante, em termos de requisitos para o mercado e para o desenvolvimento profissional. Isso está relacionado ao fato de que, com o avanço tecnológico e o rompimento com o trabalhador artesanal, ocorre a transferência do domínio de conteúdo do processo de trabalho para o conjunto dos trabalhadores, dissolvendo-o em habilitações genéricas que mobilizam a força de trabalho, criando

a necessidade de um conjunto de comportamentos, hábitos e atitudes que possibilitem a constituição de um coletivo de trabalho organizado, harmônico, integrado e competente, capaz de recompor a unidade do processo produtivo rompida pela parcelização (KUENZER, 1997b, p. 66).

Outras afirmativas merecem destaque: “hoje, exige-se o trabalho de grupo e, dentro do grupo, quanto mais pontos sobrepôr para ter um reforço no grupo melhor, melhor vai ser o resultado” (EMPRESÁRIO). “Ser capaz de ouvir, não só debater. [...] tem que saber interagir com o grupo [...] você tem que saber interagir com as pessoas (EX-ALUNO).

Um destaque feito pelos entrevistados, principalmente os ex-alunos trabalhadores, diz respeito à ética, conceito utilizado em referências às características de um bom profissional. Lembram até a necessidade de que a escola dedique algum tempo aos aspectos comportamentais, como saber conversar, saber conviver, ser ético, o que denominam de formação humana. As opiniões de trabalhadores e empresários parecem coincidir, como pode ser percebido neste depoimento:

Muitas vezes o jovem chega na empresa, ele é muito arrojado, muito egocêntrico, ouve pouco e cria transtornos [...] Quando uma pessoa entra na empresa, ela fica muitas horas relacionando com o mesmo grupo. Então, se ela não tiver um entendimento adequado, como deve ser o relacionamento, fica mais difícil pra ela e pior para a empresa (EMPRESÁRIO).

E neste outro: “A empresa treina também a pessoa para saber como se expressar. Não é chegar mandando. Tem que saber chegar nas pessoas” (EX-ALUNO).

Esses comentários têm marcas que são configuradas como frutos da perspectiva dos CCQs<sup>124</sup> e como uma nova tentativa gerencial de “apropriação do saber fazer intelectual do trabalho pelo capital” (ANTUNES, 2001, p. 21), de busca do consenso em prol do aumento da produtividade e da redução dos custos da produção. Esse processo de trabalho mescla despotismo e manipulação do trabalho e *envolve* os trabalhadores por meio de um acentuado processo de internalização do trabalho alienado (estranhado).

Em condição oposta a essa conotação de expropriação do saber do trabalhador, a versão empresarial para os CCQs apregoa o crescimento pessoal e a segurança do trabalhador, mote que faz coro ao reforço dos objetivos de aumento de produtividade e qualidade dos produtos por meio da otimização de processos. Isso promove a intensificação do trabalho, sem que haja o risco para a empresa, em termos de segurança ou de falta de adesão ao programa. Os trabalhadores, mobilizados para a participação nos referidos círculos, têm o leque de responsabilidades aumentado – sem percebê-lo totalmente – em nome de uma participação mais efetiva ou de uma ilusória aproximação da central de decisões da empresa. No entanto os círculos (seus participantes) não possuem, conforme esclarece (OLIVEIRA, 1998, p. 173),

poder para implantar suas próprias decisões, assim que talvez sua atuação primeira seja na direção da racionalização do processo de trabalho, sem qualquer influência nos negócios da empresa. Portanto, não há participação dos trabalhadores na gestão empresarial, nem nos lucros da empresa e, muitas vezes, a implantação destes novos métodos tem significado um desestímulo à ação sindical.

A respeito dos círculos, uma grande empresa brasileira se pronuncia, em jornal de edição própria, desta maneira:

o foco principal do CCQ é o crescimento do ser humano e a capacidade profissional das pessoas. O pensamento é simples: se o empregado está crescendo pessoalmente está contribuindo para a melhoria do resultado da empresa [...] Como está ligado à melhoria da qualidade do produto e à redução do desperdício, o programa de CCQ tem uma implicação direta no custo final do produto, na otimização dos processos e na maior disponibilidade de equipamentos, fazendo com que determinado sistema opere todo o seu potencial. Mais importante, porém, é a

<sup>124</sup> Cf. Capítulo II.

contribuição para a maior satisfação dos empregados, com melhorias das condições de saúde e de segurança do trabalho, eliminando os riscos de acidentes e de impactos ambientais (OS CÍRCULOS..., 2004. p. 4).

A despeito do esforço revelado nas falas dos entrevistados, no sentido de reforçar a necessidade da implementação desses requisitos, parece que trabalhar em equipe é tarefa da qual os trabalhadores estão mais distanciados, em termos de familiarização, ao contrário do que ocorre em relação à flexibilização e à adaptação às novas tecnologias, por exemplo. Embora não tenha havido fala explícita nesse sentido, há sinais de que isso é uma aspiração que ainda se encontra um pouco distanciada do que querem os empresários e os trabalhadores. Os entrevistados mostram que, apesar de saberem que “têm que respeitar seus colegas, têm que ouvir os seus colegas, trabalhar juntos, às vezes, é muito difícil fazer isso. As pessoas não se deixam fazer isso” (PROFESSOR).

As considerações anteriores permitem ser compreensível que os trabalhadores apresentem alguma dificuldade para o trabalho em grupo. A explicação está na histórica influência das formas capitalistas de produção, a exemplo do fordismo/taylorismo, acrescidas, nos dias atuais, de forte orientação neoliberal, cuja ideologia impõe o credo do individualismo, do privado e desestimula o fortalecimento das relações humanas. Portanto, “ao subordinar a humanidade à economia, o capitalismo mina e corrói as relações entre seres humanos que formam as sociedades e cria um vácuo moral em que nada conta a não ser o desejo do indivíduo, aqui e agora” (HOBBSAWM, 1992, p. 267).

Assim, as recompensas aos trabalhadores são individuais e não coletivizadas. Prevalece o estímulo à competição e a agressividade individual passa a constituir uma arma usada entre iguais, pois “onde há competição interna à força de trabalho, a disciplina do capital se impõe com mais vigor” (MENELEU NETO, 1998, p. 89).

A referência ao coletivo diz respeito, somente, à melhoria da qualidade e ao aumento da produção. Essa relação intergrupar não sinaliza, em momento algum, a questão de pertencimento a um coletivo qualquer que ultrapasse os objetivos da busca de potencialização dos lucros. Ao contrário, parece haver, no trato das questões profissionais, um sentimento institucionalizado a que Silva Júnior (2004) chama de sociabilidade individualista e que leva a pessoa a não manifestar nenhum laço de pertencimento a um coletivo organizado de trabalhadores, como sindicatos, associações, que sinalizem alguma contraposição aos interesses da empresa.

Percebe-se até uma tendência a buscar individualmente na empresa tudo que diz respeito às questões profissionais e à própria vida, evitando manter interlocutores.

Mas, se o trabalho em equipe não parece ser ainda um elemento totalmente do domínio dos trabalhadores, a destinação de responsabilidade a estes, por meio de tarefas fundamentais, parece gerar um certo orgulho de estar envolvido nelas e até de ser cobrado em relação ao esforço despendido. Entendem os trabalhadores que são tarefas importantes e, portanto, ao desempenhá-las, estão reforçando elementos a seu favor, como a manutenção do emprego e a valorização, na empresa, não só do trabalho mas da própria pessoa. Este depoimento é pertinente:

eu era responsável pela manutenção eletroeletrônica das máquinas, sabe? Era só eu. A empresa dependia de mim. Quantas vezes o engenheiro, que era responsável pela mina, perguntava o tempo que eu levaria para liberar a máquina parada. Tava parada a produção! Então, eu sentia... que tudo estava dependendo de mim. Eu ficava pensando: "Puxa! Eu tenho tanta responsabilidade pela minha idade (eu tinha só 20 anos)!" E eu falava: "o que eu sou dentro da empresa, né? Qual o meu valor?" Então, quanto mais me cobravam, mais eu pensava: "nossa! Eu sou importante mesmo!" (EX-ALUNO).

Observa-se a importância atribuída ao fato de participar do controle da produção da empresa, já que, nas condições de produção automatizada e integrada, os custos de quebras e interrupções são altos. Graças não somente aos altos custos da manutenção dos equipamentos, mas também aos custos geralmente maiores da perda de produção, decorrentes das interrupções em produção integrada. Daí a exigência, por parte da empresa, de trabalhadores responsáveis, atentos e conhecedores dos equipamentos (CARVALHO, 1994). Para o autor, a idéia de produzir qualidade, um dos principais objetivos das novas técnicas de gestão e de organização da produção, pressupõe uma delegação considerável de responsabilidade sobre a qualidade para o trabalho na produção:

Isso requer que os trabalhadores tenham responsabilidade para atuar dentro das especificações, atenção para perceber rapidamente sinais de pane e interesse (motivação) para antecipar problemas, intervir no processo em tempo adequado, etc. (CARVALHO, 1994, p. 104).

Percebe-se, entretanto, nos depoimentos, principalmente, de ex-alunos, que a ética é um valor considerado importante na figura do bom profissional. Referem-se a ela espontaneamente e a associam diretamente à questão do respeito pelo colega de trabalho e pelas relações competitivas que se estabelecem na empresa. Diz um deles: "tem aquele limite de companheirismo: não passar por cima dos outros; não subir em cima dos outros" (EX-ALUNO). Isso é reforçado ao se valorizar a

característica do trabalhador “que seja solidário com seus colegas de trabalho” (COMUNIDADE).

Ainda com relação às considerações sobre a concepção de um bom profissional, alguns entrevistados apresentam uma visão que avança, no sentido de considerar a interferência do trabalhador, no trabalho que realiza, a partir da liberdade de pensamento e do exercício da crítica, como fundamental para atenuar a alienação:

O meu conceito de bom profissional é primeiro, aquele que acrescenta alguma coisa ao trabalho, aquele que interfere no que está fazendo, que sabe, que se sente apto a dar opinião e a fazer pergunta. Atuar efetivamente e não só receber ordem (PROFESSOR).

Vê-se até a possibilidade de esses aspectos serem discutidos e estimulados no espaço político-pedagógico da escola de formação profissional, ao caracterizar o bom profissional:

uma pessoa que não seja um mero expectador do trabalho dela. Ela tem que ser uma pessoa completamente envolvida naquele trabalho. Ela tem que ser uma pessoa preocupada em melhorar aquele trabalho que ela realiza. Então, pra isso, ela tem que ter uma capacidade crítica, ela tem que ter liberdade de pensamento, ela tem que ter criatividade e imaginação. Nisso, a escola pode ajudá-la, pode estimular a pessoa pra isso (PROFESSOR).

No mesmo sentido, apesar das dificuldades e da opressão percebidas no que se refere a manter-se no mercado de trabalho, os entrevistados destacam que o bom profissional “tem que ter consciência política, não só partidária, mas também política, porque a vida é um grupo político” (TRABALHADOR) e “entender o trabalho dele como parte da vida da sociedade. Ele não é um ser isolado. Que ele tenha o entorno dele considerado” (PROFESSOR).

Essas falas destoam do desenho que a maioria dos entrevistados adotam para o bom profissional, em que o posicionamento político e/ou a consciência nesse sentido não são destacados e as menções à participação em grupos se dão somente na busca de maior produtividade, como já foi salientado.

A questão da coletividade, tão discretamente mencionada ao longo de toda a pesquisa, aparece como um sentimento/necessidade de que as pessoas ainda mantenham algum tipo de crítica em relação à vida cotidiana e ao trabalho, com um pouco mais de consciência e de maneira menos alienada. E, mesmo que a contestação não se manifeste explicitamente e quase não esteja representada, conforme lembra Forrester (2001), é inegável a existência de uma vontade de oposição que permanece viva e que alguns poucos, vez por outra, dão vazão,

mesmo com um certo constrangimento. Para a autora, uma das maiores perversidades que o credo neoliberal conseguiu, por meio dos representantes empresários, incrustar no senso comum é a idéia de que aqueles que se manifestam como contrários não conhecem o sucesso, são radicais, são ultrapassados e, portanto, estão distanciados dos pontos de modernidade e produtividade.

#### **4.2. A utopia do mercado.**

Como, ao abordar o tema da educação profissional e o seu entorno, os entrevistados demonstram ter como uma das referências centrais a questão do mercado de trabalho, esse fato é compreensível, ao se enumerarem as razões pelas quais acreditam que a educação profissional deve se referenciar nele. Está explícita a crença de que uma boa formação profissional, aliada ao esforço individual do trabalhador, é decisiva na hora de conseguir empregos e, invariavelmente, todos são capazes de listar as exigências que o mercado de trabalho faz. Além disso, são unânimes em dizer como ele funciona e, sobretudo, o que ele não tolera nos dias atuais:

Hoje, não se admite mais aquele técnico de apertar parafuso. Hoje, ele tem que ser mais polivalente, até porque o mercado desenvolveu, as empresas, hoje, são muito mais desenvolvidas e não temos mais esse tipo de trabalhador [...] O técnico tem um raciocínio mais amplo, uma comunicação maior e um esforço maior para que se mantenha sempre atualizado dentro da profissão (COMUNIDADE).

À percepção do desemprego como algo muito próximo de todos, articula-se a imediata responsabilização de cada um pela manutenção e melhoria no emprego, por meio de investimentos na qualificação e, principalmente, de um constante esforço no sentido de ser um profissional melhor, de oferecer mais à empresa e de adaptar-se às modificações que são implementadas. Em vista disso, tais quesitos são reiteradamente citados pela maioria dos entrevistados como preponderantes para o ingresso e/ou permanência no mercado de trabalho.

No entanto não são discutidas ou abordadas as causas pelas quais o mercado funciona de modo tão impositivo e exigente, do mesmo modo que não se coloca e/ou questiona a serviço de quem estaria esse modelo. Esse procedimento não revela nem permite entender que os entrevistados percebem a verdadeira vocação do mercado de trabalho, isto é, a vocação para a exclusão da maioria. Nesse sentido, o desemprego, por exemplo, fator de exclusão, que se tornou uma das maiores tormentas da humanidade, constitui fator indispensável, conforme

Forrester (2001, p. 89), ao regime ultraliberal. A autora acredita que, se o desemprego não existisse, seria por esse regime inventado, já que “é ele que permite à economia privada subjugar a população planetária e sustentar a ‘coesão’ social, ou seja, a submissão”.

Talvez as pessoas não estejam totalmente alheias à própria história e saibam que os controladores do capital são os verdadeiros beneficiários de tal modo de funcionamento do mercado, mas não ousam sequer uma simples referência. O que se destaca, nesse sentido, é um conceito e uma predisposição que parecem tomar como naturais e sem conflitos os processos de dominação socialmente definidos, em relação à divisão social do trabalho e à histórica dominação do capital sobre o trabalho e sobre os mecanismos sociais cotidianos.

A força ideológica do discurso do mercado de trabalho se faz presente de maneira tão forte que se torna consenso, de modo que grande parte das pessoas entrevistadas vê a adequação a tal padrão como a forma precípua de se manter no mercado de trabalho e, portanto, garantir a própria existência. Parece que a conotação dada a esse movimento é a necessária adaptação aos moldes do mercado e isso se dá conforme foi programado pela ideologia neoliberal: de maneira inquestionável.

Percebe-se, pois, que a autoridade do *mito* mercado soa mais alto, de modo que as falas das pessoas entrevistadas, representando grupos antagônicos, apresentam, por vezes, discursos e posicionamentos similares, senão idênticos, como se, na materialidade, os interesses desses grupos fossem também coincidentes. O discurso do mercado perpassa todos os espaços sociais e leva à composição de um *falatório ambiente*, que é igualmente incorporado pelos entrevistados trabalhadores, empresários, professores, comunidade, ex-alunos ou gestores, com poucas exceções.

O mercado, essa entidade fictícia governada pelo capital e, conforme Oliveira (1990, p. 10), “uma coisa inconsistente, sem nenhuma reflexão, virou uma instituição a-histórica, acima da sociedade” que na fala das pessoas e ao que parece, na cotidianidade delas, assume um formato comum: o de “única instituição reguladora, auto reguladora tanto da alocação dos recursos econômicos como das relações sociais e da sociabilidade em sentido geral” (OLIVEIRA, 1999, p. 55).

As principais características do paradigma da produção capitalista são evidentes nas concepções e expressões das pessoas entrevistadas, sem haver, no



entanto, a utilização desse termo ou a isso se referir diretamente. Pelas referências feitas às modificações da base técnica, ao emprego de novas tecnologias na produção atual, ao aumento de produtividade e da almejada melhoria da qualidade dos produtos, esse cenário transformado é percebido por elas, de modo que são recorrentes as expressões: “hoje em dia”, “principalmente hoje”, “o mercado hoje”, “hoje se cobra muito”, numa alusão às modificações que se estabeleceram e à percepção que têm de que é daí que se deve partir ou é aí que se deve chegar.

Hoje, eu penso que, para o trabalhador, o que é importantíssimo e que a escola teria que conseguir, é fazer com que ele seja maleável, que tenha a vontade de evoluir, porque o mercado, hoje, ele é muito traiçoeiro. No mesmo instante em que a pessoa pode estar empregada hoje, pode estar desempregada amanhã. Não por causa da sua capacidade mas de uma conjuntura [...] Com essa conjuntura de insegurança de um mercado realmente transformador, muito rápido, muito volátil mesmo [...] tenho essa posição de que a escola deveria ser mais rápida nas mudanças de currículos, nas mudanças de curso (PROFESSOR).

Essas associações remetem ao que o Brighton Group (1991) chama de “os olhos e ouvidos do capital”, com referência em Marx, para quem

o código fabril em que o capital formula, por lei privada e autoridade própria, sua autocracia sobre os trabalhadores [...] é apenas a caricatura capitalista da regulação social do processo de trabalho, que se torna necessária com a cooperação em grande escala e a utilização de meios coletivos de trabalho, notadamente a maquinaria (MARX, 1984, p. 44 e 45).

Mesmo não havendo um supervisor ou um de seus representantes diretos por perto o tempo todo, o capital consegue fazer valer sua autoridade e impor disciplina, de modo a determinar os limites dentro dos quais o trabalhador é obrigado a agir, a pensar e a se posicionar politicamente em relação à educação, ao trabalho, à cultura, ao mercado.

Esses depoimentos a respeito da relação que deve existir entre educação e mercado de trabalho pontuam sobre o assunto, a partir de concepções de mundo distintas e de intensidades diferentes. Em algumas referências, essa associação se mostra preliminar, enfática e determinista. Noutras, a associação linear considera o mercado de trabalho uma referência para a educação profissional, mas inclui a questão de formar o cidadão crítico, ao mesmo tempo em que outras referências se identificam e se alinham ao discurso mais geral, proferido por outros setores da sociedade civil, no sentido de priorizar o mercado como a principal referência na definição da educação profissional, que deve a ele se adaptar prioritária e fundamentalmente.

A visão de mundo dos empresários entrevistados, em relação à escola de formação profissional, traz elementos que fazem a associação desta com o sistema de reestruturação da produção e: “face à intensificação da competição com base na inovação tecnológica, ele tem no conhecimento acumulado pelos trabalhadores uma importante fonte de informações incrementais” (CARVALHO, 1994, p. 101). Também são importantes a capacidade de abstração, de decisão, de comunicação e de responsabilização. O depoimento a seguir, por exemplo, denota a expectativa de receber profissionais bem formados pela UNED ARAXÁ, com o intuito de adequar o trabalho de produção da empresa à nova organização e gestão do trabalho estabelecida, principalmente, nas grandes empresas:

E, naquela oportunidade, tanto no final da década de oitenta como no início da década de noventa, a necessidade técnica era muito grande, porque cada vez mais, as empresas estavam se envolvendo mais em tecnologias que precisariam de pessoa mais técnica em todos os escalões da empresa. Então, (a vinda do CEFET) foi muito importante para a empresa; Veja bem, a empresa tem um processamento de tratamento de minério muito sofisticado. [...] No início da década de noventa, nós introduzimos a flotação por coluna, que era conhecido em outros tipos de mineração, mas em fosfato, nós fomos os primeiros no mundo a fazer. E implantamos uma série de controles automáticos nos planos para melhorar os processos. Porque as válvulas, os controles eram feitos manualmente por operários, durante vinte e quatro horas, em três turnos cada (EMPRESÁRIO).

A capacitação a que o empresário entrevistado parece se referir é a exigência que se acentua no sentido de que o trabalhador seja capaz de supervisionar o sistema de máquinas informatizadas e de resolver rapidamente os possíveis problemas, mas não se refere à interferência do trabalhador na tarefa por ele realizada. Nesse sentido, a atualidade do que se segue é gritante:

Enquanto o trabalho em máquinas agride o sistema nervoso ao máximo, ele reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual. Mesmo a facilitação do trabalho torna-se um meio de tortura, já que a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas de seu conteúdo. Toda produção capitalista, à medida que ela não é apenas processo de trabalho, mas ao mesmo tempo processo de valorização do capital, tem em comum o fato de que não é o trabalhador quem usa as condições de trabalho, mas, que, pelo contrário, são as condições de trabalho que usam o trabalhador (MARX, 1984, p. 43).

Ao trabalhador cabe apenas adaptar-se ao sistema de máquinas mais adequado ao capital, pois “todo trabalho na máquina exige aprendizado precoce do trabalhador para que ele aprenda a adaptar seu próprio movimento ao movimento uniforme e contínuo de um autômato” (MARX, 1984, p. 42).

Um depoimento parece reforçar o exposto: “O mercado, hoje, está absorvendo mão-de-obra de automação. O empresário já percebeu que a

automação dá resultado financeiro que é investimento que dá resultado palpável em todos os aspectos. Então, caminha por aí” (EMPRESÁRIO).

A automação apresenta resultados concretos, portanto o ritmo humano, seu oposto, significa desvantagem para a produção. O *estilo* mencionado pelo empresário, ou seja, a interferência do trabalhador por meio de seu gestual e de seu conhecimento no processo de produção faz com que o ritmo e a aparência da produção sejam alterados, diferentemente do que ocorre com a máquina:

O operador tinha um estilo, então a cada oito horas mudava o estilo. Então, introduzindo a instrumentação, o controle automático, aí mantinha aquilo absolutamente constante. Melhorou muito os processos e foi fundamental a presença de funcionários mais capacitados (EMPRESÁRIO).

Dessa forma, a interferência deve ser eliminada, como é próprio aos processos de produção voltados para a valorização ampliada do capital, cedendo lugar ao controle automático, que independe do trabalhador, distanciando e alienando este do processo de trabalho.

Sobre a questão, ao observar a maquinaria e a grande indústria, Marx afirma:

a produção mecanizada supera a necessidade de fixar à moda da manufatura essa divisão por meio da apropriação permanente do mesmo trabalhador à mesma função. Como o movimento global da fábrica não parte do trabalhador, mas da máquina, pode ocorrer contínua mudança de pessoal sem haver interrupção do processo de trabalho (MARX, 1984. p. 42).

O novo tipo de tecnologia da contemporaneidade possibilita, pois, que haja transferência para as máquinas disto:

parte significativa da capacidade intelectual do trabalhador (“máquinas inteligentes”). Desta forma torna-se necessária a reorganização das funções dos trabalhadores inseridos em complexos automatizados. A intensificação do processo produtivo torna-se muito mais significativa, assim como a criação de mais valia relativa (SEGNINI, 1992, p. 66).

Nesse sentido, parece possível dizer, com base em Carvalho (1994), que a automação libera o trabalhador de grande parte das tarefas rotineiras e/ou perigosas, mas, em compensação, exige dele a capacidade de execução de um outro tipo de tarefa, relacionada ao sistema produtivo e à necessidade de prever e corrigir disfunções do sistema. Daí a expectativa dos empresários em relação à reconhecida formação dos trabalhadores ex-alunos do CEFET-MG/UNED ARAXÁ que lhes possibilita promover a resolução de problemas cotidianos que surgem nos sistemas de automação, ao contrário do que ocorre com muitos cursos de qualificação *apressados*, aos quais muitos trabalhadores, alguns desempregados e sem formação profissional, se dirigem com a expectativa de ingresso automático no

mercado de trabalho e que, muitas vezes, são preteridos pelas empresas pelo fato de não terem tradição<sup>125</sup>. Os cursos de formação da UNED ARAXÁ preparam muito bem, como pode ser verificado pelos depoimentos dos entrevistados. Os trabalhadores lá formados chegam bem preparados à empresa, fato reconhecido até pelos empresários entrevistados, entre os quais um ressalta a importância dos cursos técnicos em termos da contribuição decisiva na formação de engenheiros.

Conforme a visão dos empresários, os ex-alunos da UNED ARAXÁ são altamente qualificados e capazes de desempenhar, além das respectivas funções de técnicos, variadas funções que remetem a algum tipo de *status*, incluídas as ligadas ao gerenciamento: “eu acho que ela (a escola/CEFET) forma pessoal para gerenciar as operações, seja de manutenção seja de produção, seja de qualidade. E, às vezes também para a supervisão” (EMPRESÁRIO).

No entanto, eles se referem a esse tipo de formação como qualificação de mão-de-obra. De maneira análoga ao que ocorre com a fala dos empresários, mão-de-obra é um termo recorrente em muitas entrevistas – exceção feita somente aos ex-alunos e alguns professores – para se referir à formação do CEFET-MG/UNED ARAXÁ, de modo que não é possível perceber se há uma confusão na terminologia ou se vêem esse tipo de formação exatamente como aquela destinada a preparar para o trabalho manual, do tipo artífice.

Algumas falas destacam essas referências na direção de privilegiar a qualidade da formação/qualificação de mão-de-obra especializada:

a idéia inicial do técnico, da mão-de-obra técnica, ela era muito tecnicista mesmo. Se pensava em formar o técnico para exercer aquela função. Mas, hoje, já com certa evolução do ensino, já se forma o homem e isso vem evoluindo no decorrer dos tempos e, hoje, nós temos técnicos mais preparados para o seu desempenho no mercado (COMUNIDADE).

Poucos são os depoimentos que salientam a importância de uma formação mais ampla, na qual o trabalhador ultrapasse o âmbito da conformação ao modelo que as pessoas entendem como requerido pelo mercado e avance por meio de uma perspectiva de que essa formação seja construída de modo a permitir a interferência e a transformação da realidade:

Eu gostaria que os trabalhadores tivessem a habilidade de, realmente, modificar o meio em que eles estão. Não seja, simplesmente, um braço trabalhando numa máquina. Efetivamente, interferir. Efetivamente, nesse caso, acho que a gente tem

<sup>125</sup> Grande parte das empresas opta pelos próprios mecanismos de qualificação, que são financiados com recursos próprios, mas que, por vezes, tem financiamento a partir de recursos dos próprios trabalhadores e, além disso, muitos dos trabalhadores participam de tais cursos nos espaços destinados à recuperação entre uma jornada de trabalho e outra.

conseguido um pouco disso. Acho que a gente tem formado bons profissionais (PROFESSOR).

Os ex-alunos não se referem, em nenhum momento, à educação oferecida pelo CEFET como formação de mão-de-obra, talvez pela sensação de confiança na realização de atividades mais exigentes quanto ao nível intelectual. Isso lhes concede um certo destaque diante dos trabalhadores que aprenderam na prática, modo como se referem aos colegas de trabalho que não passaram por cursos de formação que são reconhecidos socialmente.

Acreditam esses ex-alunos que o ensino<sup>126</sup> ministrado na UNED ARAXÁ prepara muito bem os trabalhadores e que “as pessoas que terminavam o curso, com certeza saíam preparadas para ocupar um cargo na empresa. E acho que saíam bem estruturados sim, apesar dos problemas da primeira turma” (EX-ALUNO). Acreditam também que “o CEFET abre as portas para o mundo, na rede profissional [...] a gente tem capacidade de entrar em qualquer empresa pra coordenar mesmo, talvez fazer projetos na área, trabalhar com pessoas, coordenando-as” (EX-ALUNO). Reforçam o fato de que “o CEFET dava base pra você entrar no mercado e competir com qualquer escola, qualquer outra pessoa que já estava na área, de igual pra igual” (EX-ALUNO).

Além disso, ressaltam o fato de que mesmo formados e se sentindo seguros para o exercício da profissão, tenham que cumprir o estágio curricular supervisionado pelo CEFET, um valor a mais no processo de formação: “nós saímos seguros para exercer e depois de formados, ainda tem o estágio.” (EX-ALUNO).

A despeito de toda a segurança dos ex-alunos e da confirmação dos empresários em relação à formação do CEFET e da conseqüente capacidade que os ex-alunos adquirem no curso de formação para trabalhar realmente como *técnico*, quando chegam à empresa não são dispensados da etapa realizada por ela, no sentido de promover seu próprio nivelamento/adequações aos postos de trabalho. Os ex-alunos revelam, a esse respeito, o desencanto que sentem quando chegam ao mercado de trabalho e deparam com essa situação. Segundo os depoimentos,

---

<sup>126</sup> Cabe lembrar que esses trabalhadores, primeiros alunos da UNED ARAXÁ, foram formados pelos cursos (anteriores à reforma do ensino técnico instituída pelo Decreto 2.208/97) ministrados pelo CEFET, cuja base científica e técnica era muito forte. Mesmo que os laboratórios dos cursos não fossem bem equipados e houvesse carência em termos de aprimoramento nesse aspecto, as disciplinas tinham o nível muito alto e constituíam a fundamentação, na opinião de muitos entrevistados, para que o futuro profissional caminhasse por si só na busca de atualização e de melhoria da própria formação, o que é reiteradamente declarado pelos trabalhadores ex-alunos e pelos professores.

eles saem da escola preparados, com a “intenção de você chegar no mercado, você já trabalhar como técnico” (EX-ALUNO). Mas não é exatamente para esse cargo que eles são contratados pelas empresas: “quando você chega no mercado de trabalho, você não trabalha como técnico [...] Você tem que agarrar na ferramenta” (EX-ALUNO).

Outros entrevistados também corroboram a afirmação acima: “eles pensam que vão ser contratados como técnicos, mas durante o curso nós explicamos que, na maioria das vezes, vai ser mais difícil chegar ao nível de um técnico ou ser contratado como um técnico. Só com o tempo” (PROFESSOR).

Isso revela a perspectiva perversa sob a qual se dá a formação desse trabalhador, que espera, como resultado do seu esforço, exatamente o contrário da realidade com a qual se defronta. Contradizendo o mito da necessidade de maior qualificação generalizada, ocorre um movimento de ajuste, distinto para cada grupo específico, de modo que algumas qualificações se tornam obsoletas pelo desaparecimento da função que as exigia, outras perdem o conteúdo e umas poucas exigem um alto nível de qualificação específica:

Antes, o pessoal de nível técnico era mais limitado à parte de manutenção ou a algumas partes tecnicamente mais altas, tecnicamente mais específicas. Hoje, no chão de fábrica, na própria operação de usina, você tem muita gente formada em curso técnico. À primeira vista isso choca um pouco, porque o técnico sai da escola querendo um trabalho melhor. Quando ele, numa sala de operação, trabalha na operação de usina, é um trabalho pouco gratificante para esse profissional (EMPRESÁRIO).

Outra questão bastante arraigada em tempos neoliberais, que aparece nos depoimentos, é a que atribui, exclusivamente ao trabalhador a responsabilidade pela manutenção do emprego, por meio da eficiência, da capacidade para a multiplicidade de funções e para servir. Portanto, o trabalhador deve ter esse perfil:

um cara multifunções, que possa trabalhar numa área e ajudar as áreas paralelas [...] Quanto mais funções o trabalhador puder ter, melhor pra ele. Mais firme ele fica no emprego, mais útil ele vai ser pro patrão, melhor ele vai ser remunerado, mais vai ser valorizado. (EMPRESÁRIO).

Como parte integrante dessas atribuições, os elementos flexibilidade, polivalência e multifunções, no sentido de não atender a apenas um setor especializado, é recorrente. O empresário é enfático naquilo que outros entrevistados revelam, como algo interiorizado:

Hoje acho muito importante o profissional estar preparado para diversos tipos de atividades, o que eles chamam de polivalência [...] Acho que aquele cara bitolado numa matéria (área) só, ele não tem muito espaço porque o especialista não tem muito espaço. Ele tem que conhecer um pouco mais, sem perder o foco mais

profundo, mas ele tem que ter uma visão mais ampla. É o que o empresário quer hoje (EMPRESÁRIO).

Nesse sentido, a utopia do mercado busca fazer crer que se trata de uma questão *sine qua non*: bons trabalhadores (conformados à empresa), bons empregos, bons salários e garantia de manutenção no emprego. Não são considerados outros fatores históricos das relações entre trabalhadores e empresários. Assim, no discurso do empresário, as questões do cenário econômico mundial já apresentadas neste estudo, parecem constituir uma ação unilateral e não funcionar para o caso do trabalhador. Essa posição reforça a intenção de atribuir ao trabalhador e/ou à sua pouca formação, a culpa por problemas que advém do capitalismo selvagem. Cabe lembrar que para este, desemprego e precarização do trabalho constituem estratégias favoráveis.

Machado (1991) chama a atenção para o fato de que a polivalência não implica necessariamente mudança qualitativa das tarefas do trabalhador. Muitas vezes, a materialidade de tal polivalência corresponde tão somente a uma intensificação do trabalho, o que também não está diretamente associado ao desenvolvimento profissional. Alguns autores, a exemplo de Fogaça (2001), lembram que é necessário olhar com cuidado para os termos que designam situações *inovadoras* e que são lançados pelos arautos do mercado como realmente novos, mas que, na realidade, são termos que implicam inculcação de ideologias por demais conservadoras.

Corroborando o que dizem os autores citados, Ferretti (2002) mostra que os trabalhadores flexíveis estão muito distantes do poder de decidir, de criar ciência e tecnologia, de intervir em processos cada vez mais centralizados, tecnológica e gerencialmente. Para o autor, do ponto de vista da gestão empresarial, a recomposição da unidade do trabalho na verdade não ultrapassa a ampliação de tarefas do trabalhador, o que não significa uma nova qualidade na formação, nem a possibilidade de que ele venha a conquistar o domínio intelectual da técnica.

Acrescente-se a isso a derrota sem precedentes sofrida pela esquerda e pelo movimento de trabalhadores em escala mundial no final do século XX, “derrota que se condensa na derrubada do muro dos países socialistas da Europa Oriental, a desaparecimento da União Soviética e a volta do capitalismo selvagem e mafioso nesses cenários” (BORÓN, 1995, p.188), o que reforça o mercado como o centro, em torno do qual tudo deve orbitar.

Contudo, Pereira (1997) afirma que, embora pareça que um ciclo histórico de lutas e conflitos sociais em torno do trabalho tenha se esgotado, conflitos típicos da luta de classes permanecem. O debate político-ideológico vem sendo conformado aos novos e diminutos espaços dos trabalhadores e “a luta de classes assume características específicas e se efetiva mais como uma forma de manter os benefícios já conquistados do que de reivindicar novas conquistas”, Carvalho (1997, p. 75), o que pode ser reforçado pela afirmação de que já passou “o tempo em que, por justa causa, o emprego, suas condições e sua própria existência estavam sujeitos a críticas e reivindicações” (FORRESTER, 2001, p. 84).

Assim, as características que foram percebidas em relação às narrativas dos entrevistados parecem colocar em relevo as determinações impostas pelo mercado de trabalho aos trabalhadores, que não se pronunciam em relação à opressão e à espoliação dos seus interesses. Adotam como referência tão somente o atendimento ao mercado, o que é mencionado por todos os entrevistados, havendo poucas contestações. Essa atitude, provavelmente se dê em defesa da sobrevivência:

a precariedade de vida e a servidão engendradas pela ansiedade permanente do trabalhador assalariado quanto ao montante e continuidade do trabalho, pela ansiedade do desempregado em busca de trabalho, ou daqueles que não têm sequer condições para procurar trabalho, pela ansiedade dos trabalhadores autônomos quanto à continuidade do mercado que eles próprios têm de criar todos os dias para assegurar a continuidade dos seus rendimentos e, ainda, pela ansiedade dos clandestinos sem quaisquer direitos sociais (SANTOS, 1999, p. 100).

No entanto, ao perceber a expropriação como o único interesse por parte do capital em relação ao trabalhador, um ex-aluno atenta para o fato de que, para a empresa, o trabalhador só é bom enquanto produz (valor). Diz ele: “Você só é bom para a empresa se você está ativo nela. A partir do momento que você adoeceu, eles não querem mais saber da gente não. Acabou! Você não está rendendo...” (EX-ALUNO). O trabalhador percebe também que a segurança no trabalho, no sentido de que se evitem acidentes, é uma questão com a qual a empresa se preocupa, não exatamente no sentido de proteger a vida do trabalhador, mas de proteger a produção e evitar gastos e/ou perdas que acarretariam um acidente no trabalho.

A maioria dos entrevistados, contudo, se posiciona de maneira que demonstram a preocupação com a utopia da compatibilidade com o modelo requerido pelo mercado de trabalho, que, como um espectro, ronda o cotidiano e exerce um poder silencioso sobre todos: “o capital não precisa sempre controlar o trabalhador por meio da especificação de tarefas [...] e não precisa exercer seu



poder através do sistema de relações diretas de poder face-a-face” (BRIGHTON GROUP, 1991, p. 31).

Ligadas ao exposto, as falas dos sujeitos da pesquisa, especialmente dos ex-alunos, hoje trabalhadores, mostram que o capital ocupa, e de maneira marcada, os demais espaços sociais do trabalhador, de modo que esse tem o discurso sempre afinado ao modo do capital e do mercado e o toma como um lema a ser constantemente seguido. Se num passado recente, a ideologia do *vestir a camisa* trazia o discurso de interesses comuns entre empregados e patrões, induzia à minimização de conflitos sociais, ao desestímulo para a organização dos trabalhadores e à negação da luta de classes, omitindo a existência da divisão social do trabalho, nos dias atuais, consideradas as características centrais do processo de reestruturação implicadas nas condições de produção, exige-se que “a força de trabalho apresente uma atitude confiável, cooperativa e interessada pelo trabalho e pelos objetivos da produção” (CARVALHO, 1994, p. 104).

Aparentemente, não existe mais a necessidade da busca de fazer com que o trabalhador negue o próprio discurso para assumir o discurso da empresa, já que ele se encontra mais docilizado e não se pronuncia de forma veemente,<sup>127</sup> pois, nas últimas décadas, conforme ANTUNES (2004, p. 75),

pôde-se presenciar um conjunto de mutações que resultaram numa classe trabalhadora ainda mais heterogênea, mais multiforme e mais fragmentada (...) apesar das mutações tecnocientíficas, nunca os povos dependeram tanto do trabalho e de seu salário para sobreviver, pois a privação do trabalho, para os novos proletariados do mundo, é o primeiro passo para a privação de dignidade e da sua própria condição de humanidade. Para sua completa desumanidade portanto.

O atendimento ao mercado/empresa é preocupação recorrente nos depoimentos. Em estreita relação com essa questão se encontra o papel da escola, que aparece muito associado à conformação de trabalhadores aos valores requeridos pelo mercado.

Os entrevistados reconhecem a necessidade de que a escola e a empresa *caminhem juntas*, porém prevalecem apenas as perspectivas quanto à interferência da empresa na escola e não da escola na empresa. O que varia é o grau de interferência da empresa que pode se dar, na visão de muitos entrevistados, na matriz curricular, nas sugestões e/ou imposições de disciplinas e na prescrição à

---

<sup>127</sup> Não se afirma, no entanto, a crença no fim da classe trabalhadora ou o fim do trabalho. Conforme mostra Antunes (2000 e 2004), há que se atentar para a necessária concepção de novas manifestações de trabalho e de proletariado, para os seus novos posicionamentos e novas formas de se rebelarem.

escola em termos conformação de atitudes (do trabalhador) por ela requeridas, entre outras. Não há, no entanto, menção de algum tipo de interferência da escola na empresa. O que se menciona são as suas atribuições:

a escola tem que buscar, estar sempre melhorando [...] buscar um pouco a mais do que a empresa quer, superar as expectativas (EX-ALUNO). Então, a escola está sempre comparando junto com a empresa, pra colocar profissionais prontos pra atender as expectativas das empresas, das indústrias (EX-ALUNO).

O que se desenha como uma preocupação da maioria dos depoimentos é que a escola e, por extensão, os trabalhadores por ela formados estejam preparados para atender ao mercado, principalmente às empresas locais, nas suas necessidades e expectativas em relação à produção. “O papel da escola é saber que a empresa vai ser receptora de seu aluno. [...] ela (a escola) só está formando pessoas para a empresa” (PROFESSOR).

Do ponto de vista de muitos entrevistados, o que sobressai como papel da escola é preparar o profissional para a empresa: A “escola tem por obrigação preparar (‘obrigação’ entre aspas) o profissional conforme a necessidade do mercado. O papel da empresa é demonstrar, deixar claro pra escola, o quê que ela precisa” (EMPRESÁRIO). Em outras palavras:

Ela vem (a empresa) a convite da escola, a participar da vida da escola, a ver os alunos, conhecer laboratórios, participar da confecção do conteúdo programático, suprimir os que já estão em desuso, modernizar os currículos [...] ela deve participar de seminários, das feiras e abrir para premiações (GESTOR).

Nesse sentido, uma reflexão pouco alentadora, com referência em Mészáros, considera que

o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (SADER, 2005, p.150).

À escola se reserva, na visão de muitos entrevistados, o papel de procurar alternativas, de ser o espaço no qual devem ser resolvidos os problemas da empresa, fatores que promovem o *interesse* do capital pela educação e pela formação dos trabalhadores. Há, contudo, por parte de uns poucos entrevistados, a clara percepção de que é necessário estabelecer um limite que não deve ser ultrapassado pela empresa, em termos de interferência na escola. E, se esse limite parece perdurar na medida do necessário ajuste ao mercado, existe, pelo menos, a preocupação de que um limite físico e/ou mais palpável – já que a ideologia do

mercado está imposta – deve ser mantido, de modo que a empresa não invada completamente a escola:

As duas têm que caminhar junto e, às vezes, se separar. No caminhar junto: vamos supor, na época do estágio, a empresa vai... mas não é ir lá e dizer: “quero um aluno com esses requisitos” e a escola mandar o aluno. Não! Hoje vai ter uma palestra sobre a empresa, o que é empresa tal... uma visita técnica [...] No momento de separar: o CEFET tem lá a grade curricular né? Eu acho que às vezes, a empresa diz: “ah, estou precisando que funcione uma matéria específica em tal curso.” Eu acho que a empresa não pode intervir naquilo, entendeu? Não é porque a empresa precisa do profissional, que ela vai poder influenciar na grade curricular. Ela pode dar uma sugestão, uma matéria, se possível. Acho que poderia solicitar, sugerindo para que aquilo possa ser estudado e não impondo [...] Então, isto tem que estar bem distinto, bem separado. Não é porque ela tem empregados e estagiários que ela vai poder interferir dentro da escola.[...] Acho que tem que tentar conciliar o tempo das duas (EX-ALUNO).

Acho importantíssimo que tenha vínculos, que tenha convênios, que a escola saiba o que eles (a empresa) precisam, que tenha intercâmbio, até de profissionais (da empresa) que vêm, dão até algumas aulas, alguma coisa. Mas com a ressalva de que a escola tem que mostrar caminhos alternativos, tem que formar cidadãos autônomos (PROFESSOR).

Para o trabalhador entrevistado, essa percepção se faz presente e avança para além da dimensão contingencial. Considera-se que, no plano ideológico, os interesses que escola e empresa perseguem são distintos senão antagônicos. Daí compreender que é necessária a preservação desse espaço, no sentido de que os interesses fundamentais de uma das instituições não sejam sobrepostos pelos interesses da outra:

Eu acho que a empresa não pode impor nada a escola e a escola não pode impor nada à empresa. Eu acho que a empresa tem que ser um braço de aperfeiçoamento da escola e a escola tem que ser um agente de formação, não só profissional, mas intelectual, do futuro trabalhador. Uma tem que complementar a outra, sem uma intervir na especificidade da outra. Quando o empregador começa a intervir na escola, ele vai interferir no sentido daquilo que é dirigido pra ele e a mesma coisa a escola. Então, vamos botar as coisas no seu devido lugar (TRABALHADOR).

O depoimento citado sinaliza tensões típicas das lutas de classes, tendo por suposto a escola de formação profissional como representante do trabalhador e a vigência do modo capitalista de produção em sua lógica autocentrada. Tais circunstâncias remetem à reflexão, com base em Mészáros (2005), que não é possível à empresa, propor para a escola que prepara os trabalhadores, algum tipo de projeto que considere a hipótese de a classe trabalhadora fazer prevalecer seus interesses. Sendo assim, a escola deve evitar a proposição e/ou efetivação de projetos e perspectivas que a caracterizem apenas como mais um espaço de domínio e reforço à ideologia capitalista.

A característica de uma busca na qual prevaleçam os interesses de cada classe mostra-se presente também na relação entre escola e empresa e, a despeito das várias referências dos entrevistados à possibilidade de empresa e escola *caminharem juntas* e de estabelecerem *conversa de mão-dupla*. Ao longo do depoimento que aborda a relação entre as referidas instituições, o próprio discurso denota que a perspectiva que mais ganha destaque, é a de que a escola siga na íntegra a direção sugerida pela empresa. Poucas são as manifestações em relação a algum tipo de preocupação com o que diz respeito ao papel da educação ou do sujeito para além do mercado de trabalho e que inclua a dimensão sociohistórica, cultural e política da construção do saber do trabalhador.

Grande parte dos entrevistados atribui à empresa, no que diz respeito à relação com a escola, somente papéis cujo ordenamento está diretamente ligado à coordenação da própria empresa ou que priorizem suas necessidades. Por exemplo: “dar oportunidade para os alunos, aqueles que necessitam de uma formação mais técnica, que tenha que fazer uma experiência, tipo um estágio, propiciar isso” (EMPRESÁRIO), “oferecer tudo aquilo que for possível para que a escola prepare mão-de-obra, que vai ser útil à empresa” (GESTOR). Poucos depoimentos visualizam a possibilidade de uma convivência mais equilibrada entre as duas instituições:

Eu acho que existem parcerias que são possíveis na relação escola/empresa. Parcerias do tipo estágio, tipo treinamento de profissionais, treinamento de pessoas da empresa na escola, quer dizer, tudo isso é possível. Acho que isso é viável e é perfeitamente aceitável. Agora, a escola dizer pra empresa o que a empresa tem que fazer e a empresa falar pra escola o que ela tem que fazer, isso não (PROFESSOR).

Outro aspecto da relação a ser estabelecida entre escola e empresa que se destaca na realidade estudada é a típica designação mercantil, que exprime a prevalência de valores econômicos sobre os educacionais, declarada enfaticamente como óbvia: “é cliente-fornecedor. Direta, não tenho dúvida. A escola está preparando um profissional para o mercado de trabalho e esse mercado de trabalho é seu cliente que vai ser a indústria” (EMPRESÁRIO). Outro depoimento diz:

É importante que a empresa repasse para os formadores a necessidade dela. O que significa? Significa um menor custo para o empresário em preparação do profissional. À medida que o profissional chega dentro da empresa já com uma preparação, bem formado, a empresa vai começar a *usá-lo*. [...] tudo fica mais rápido, com mais eficiência, vai dar retorno o financeiro que o empresário quer, muito mais rápido (EMPRESÁRIO).

A visão de mundo explicitada parece se pautar na concepção que toma a educação como uma mercadoria e que assume o reforço do domínio capitalista sobre as relações sociais, especialmente a relação trabalho/capital. Remete-se à questão, apontada e criticada na produção acadêmica, da resposta neoliberal, cuja materialidade condiz apenas com as necessidades da produção:

consiste em radicalizar os nexos entre educação e suas funções puramente econômicas. Num cenário político em que os interesses das grandes corporações são declaradamente prioritários, a educação deve, reconhecidamente, estar voltada para esses interesses. A educação é redefinida como uma mercadoria cuja produção deve atender às precisas especificações de seu usuário final: a empresa capitalista (SILVA, T. 1999, p. 75).

Oliveira (1990) busca esclarecer como as questões educacionais são tratadas na sociedade contemporânea, que tem na regência o mercado. Para o autor, toda vez que se trata de mercadoria é necessário que ela possa medir e ser medida. Se esta se encontra à frente de questões sociais como saúde e educação, a medida da mercadoria, que é o dinheiro e o lucro, só pode encaminhar as questões sociais para o desastre.

No mesmo sentido, Bosi (2004, p. 78), em um estudo sobre memória de velhos, assevera que “quando se vive o primado da mercadoria sobre o homem, a idade engendra desvalorização”. Para a autora, na sociedade capitalista pós-industrial, tanto quanto a idade, também engendram desvalorização todas as manifestações humanas, naturais ou socialmente construídas, que não sejam passíveis de conversão em mercadoria.

Por conseguinte, o trabalhador, além de enfrentar a luta diária pela busca do aperfeiçoamento que lhe permita garantir a sobrevivência, convive com outros temores sobre os quais não há, para ser humano algum, a possibilidade de controle, a exemplo do envelhecimento. Em vista disso, Bosi (2004, p. 81) acredita que a noção que se tem de velhice, na sociedade contemporânea, “decorre mais da luta de classes que do conflito de gerações”.

Sobre o fato de a empresa receber os profissionais formados pela UNED ARAXÁ, alguns depoimentos parecem querer desmistificar o aceite emitido, considerado por alguns entrevistados como um prêmio aos trabalhadores e à escola de formação profissional. As falas demonstram a percepção de que não constitui inconveniente para as empresas, a contratação de profissional com boa formação e residente na própria cidade. Tal atitude converte a favor delas, calculadas e reivindicadas vantagens:

ela não está fazendo favor nenhum. Ela está pegando alguém que ela precisa, já capacitado, já formado para exercer uma função lucrativa, uma função de exploração, numa área em que ela precisa e que, se não fosse a escola, ela não teria esse elemento. Então, quando fornece estágios, cursos patrocinados pela empresa, acho que ela está investindo nela mesma. [...] (GESTOR)

O investimento das empresas pode ser traduzido como agregar ao quadro de funcionários o conhecimento e a capacidade de produção dos quais o trabalhador é *detentor*, temporariamente. Portanto o investimento se dá pela expropriação desse conhecimento e pela expectativa de que a escola continue formando trabalhadores qualificados que vão integrar esse quadro no futuro, obviamente de acordo com as necessidades do mercado. O investimento efetivo na escola, na educação, traduzido em financiamento da infra-estrutura, do salário dos professores, da aquisição e manutenção de máquinas, livros, equipamentos e instalações merece este comentário:

é muito importante a empresa investir na escola da cidade, porque ela não está buscando ninguém de outra cidade, especialista ou da área técnica mesmo. Ela teria um gasto maior (se tivesse que buscar). Investimento na escola mesmo, para atender o que ela está precisando. Questão de conhecimento mesmo. Uma passa conhecimento pra outra, escola e empresa (EX-ALUNO).

Um outro aspecto diz respeito às modificações que se efetivam no mercado de trabalho, em relação às quais os professores reconhecem a necessidade de alterações na proposta de formação dos trabalhadores. Segundo alguns depoimentos, devem-se criar oportunidades para que os trabalhadores tenham a possibilidade de se movimentar com mais segurança diante dos desafios impostos pela configuração de novas formas da organização da produção e do trabalho, no sentido de promover possibilidades de inserção no mercado tão competitivo e *traíçoeiro*. Na visão de alguns deles, no entanto, a empresa e/ou o mercado não devem constituir as únicas referências para as decisões a serem adotadas, em termos de adequação da educação do trabalhador às demandas contemporâneas do próprio mercado de trabalho. A educação deve contemplar também os demais elementos da vida humana, a exemplo da formação para a cidadania, bem como alertar para as difíceis relações de trabalho:

Eu acho que tem a obrigação de tornar o aluno um ser autônomo, um ser pensante, maduro, crítico, ainda que esses atributos não sejam aqueles que a empresa queira. A escola deve trabalhar em conjunto com a empresa mas não em função da empresa. (PROFESSOR)

Alguns têm, pois, consciência de que à escola não compete somente o papel de formar para o mercado e de que, a formação dos alunos trabalhadores não deve se submeter exatamente ao gosto e às necessidades da empresa:

cada um tem um papel muito bem definido e podem sim, trabalhar em conjunto. Mas não uma em função da outra [...] Acho que o papel dela não é só encaminhar para a empresa não, formar o que a empresa quer (PROFESSOR).

Considera-se, no mesmo sentido,

que a escola não tem que atender, necessariamente, ao mercado. Eu acho que a escola tem que formar o cidadão. Ela tem de formar uma pessoa que tenha responsabilidade, isso sim. Mas ela não tem que estar amarrada. Ela pode consultar as empresas para saber quais as tendências do mercado e, aí, então, ela pode se nortear. Mas ela não tem que, necessariamente, ser um apêndice da empresa, na sociedade, ela não quer ser isso (PROFESSOR).

Alguns relatos mostraram para além da perspectiva do modelo estabelecido pelo mercado de trabalho. Têm a afirmativa de que as instituições escola e empresa possuem interesses distintos e que a educação profissional é algo mais abrangente do que apenas a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Portanto esse tipo de formação deve atentar para a elaboração das críticas a respeito da relação conflituosa que historicamente se estabelece entre as classes trabalhadora e a capitalista e, portanto, para as relações de trabalho. Conforme Marx (1984, p. 46), “a luta entre capitalista e assalariado começa com a própria relação – capital”.

Embora as análises identificadas nas entrevistas não possam ser muito aprofundadas pelo limite do espaço em que se dão, algumas revelam uma compreensão de mundo bastante ampliada, no sentido de não conceber a escola de formação profissional como um suporte da empresa, mas ter como horizonte a formação para a cidadania:

A escola não deve se preocupar única e exclusivamente, com o que a empresa precisa não. Acho que a escola tem a obrigação sim de atender ao mercado, de formar bons profissionais, mas tem que dar uma visão crítica, tem que ensinar a independência, ensinar autonomia, mostrar as dificuldades das relações de trabalho (PROFESSOR).

A esse respeito, a questão exposta por Sader (2005, p. 17) é bastante pertinente: “para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?”

No entanto, mesmo em depoimentos de professores, que, entre os demais entrevistados, se mostram mais críticos quanto ao processo de reestruturação do

capital e ao papel da escola, aparece o discurso que assume para a educação profissional a missão de “promover o cidadão empreendedor, o fazer, o ser, o conviver”, referências e expressões típicas da gestão empresarial que, a partir de 1990, foram incorporadas ao plano educacional conservador e tomadas, no seu discurso, como modernas. Assim, destaca-se o modo de conceber como papel da escola de formação profissional, a ação de

formar o ser humano, dar sua formação integral, dar toda essa visão crítica, política, humana [...] Então, eu acho que o empresário precisa desse profissional com espírito empreendedor e a escola tem que formar o profissional, formar o ser humano com essa visão empreendedora também (PROFESSOR).

O aspecto *empreendedor*, destacado por um entrevistado como um dos componentes que completariam a formação integral, mostra que o elemento típico da gestão empresarial é colocado em estreita relação com a formação profissional, o que leva a crer que os interesses empresariais são assimilados e defendidos até mesmo por profissionais da educação que, muitas vezes, adotam tal discurso sem entender o seu real significado e sem perceber a quem ele serve.

Cabe lembrar, no entanto, que os elementos da gestão empresarial ligados à valorização e reprodução ampliada do capital e implementados no âmbito da ideologia e dos treinamentos operacionais das empresas contrariam intrinsecamente os processos típicos da formação educacional. Dentre outros motivos, pelo fato de que a lógica e a velocidade de funcionamento dos processos produtivos (capitalistas) contrapõem-se ao tempo necessário para a formação humana. Esta, relacionada ao pensamento, à inquietação e a encaminhamentos regidos pela temporalidade própria dos ritmos humanos, torna portanto, desaconselhável o seu encaixe em padronizações pontuais, modo como se dá a produção capitalista.

Embora a linha de argumentação que busca justificar como racional e legitimizar como correto o modelo do *empreendedorismo* aplicado à educação dos trabalhadores seja muito próxima do discurso dos empresários e da área econômica, esta defesa passa por vezes ao largo de uma compreensão ideológica e político-cultural do que é a questão. É bem intencionada e a expectativa é adotar uma postura de vanguarda em relação ao tão discutido mercado de trabalho, exigente em todos os aspectos.

Nesse sentido, o conceito merece esclarecimentos. Segundo Fogaça (2001), o referido conceito foi criado para



disseminar, junto à população, a idéia de que o mercado de trabalho formal e, junto com ele, o contrato de trabalho, que na verdade é um importante instrumento regulador da relação capital/trabalho, não são elementos relevantes numa economia industrializada. Na prática, esse mito encerra uma verdadeira apologia da precarização do trabalho: a defesa, ainda que indireta, da expansão do mercado informal e, de maneira explícita, do 'formal' com diminuição dos direitos e garantias existentes [...] Em última análise, entre nós, o mito do indivíduo empreendedor tem servido para legitimar a supressão de direitos trabalhistas e sociais adquiridos desde os anos quarenta e a fragilização intencional dos sindicatos e representações de classe, numa forma dissimulada de deixar o trabalhador à sua própria sorte (FOGAÇA, 2001, p. 65).

Para a autora, é imprescindível o desvelamento de questões desse tipo por meio da explicitação de seus objetivos e, portanto, por meio da desconstrução da estratégia que reitera a idéia de que a precarização do trabalho – pela ausência de regularização dos direitos sociais do trabalhador – e a busca de novas estratégias de lucro, são algo com o que todos devem lidar de maneira natural. Portanto a busca de soluções exige a capacidade de empreendimento, seja no nível individual ou no sentido de favorecer à empresa e finalmente se mostrar como um detentor de idéias avançadas e modernas.

É necessário, portanto, admitir o conjunto de condições materiais e sociais, mencionados neste estudo, que intervêm nas questões do trabalho e do empreendimento. Muitas vezes, tais condições não permitem que a maioria das pessoas que buscam soluções pela via do empreendimento, tenham sucesso e que, os casos de *fracasso* não se devam exatamente à incompetência do pretenso empreendedor.

## **APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS**

Os seres humanos não se encaixam no capitalismo. O capitalismo exige um crescimento de produtividade sem fim. Diferentemente das máquinas e de seus produtos, que se tornam cada vez mais eficientes e baratos, os seres humanos permanecem obstinadamente humanos.

Eric Hobsbawm (1992, p.267)

Este estudo teve nas questões relacionadas ao trabalho e à educação, particularmente a educação profissional, a base para a análise e a compreensão do movimento estabelecido no contexto econômico e sociocultural de Araxá em relação à implantação de uma escola pública de formação profissional, evento que coincide com o processo de consolidação do ideário neoliberal no Brasil, inicialmente representado pelo Governo de Fernando Collor.

Nesse contexto, buscou-se a identificação das forças que estruturaram a implantação do CEFET-MG/UNED ARAXÁ, do projeto de educação profissional que estava posto naquele momento e da visão das pessoas envolvidas, acerca das questões relacionadas à educação profissional e ao trabalho. Essa busca é concretizada no processo de investigação expresso neste estudo e foi constituído com base nos dados e informações obtidos em depoimentos dos sujeitos entrevistados, na análise de documentos e jornais locais que se referem à implantação da UNED ARAXÁ e na literatura referente à temática tratada.

No que diz respeito ao processo de consolidação do ideário neoliberal no Brasil, as modificações que ocorreram em relação à gestão das empresas, com a introdução de novas formas de produção, às expensas de novos padrões de organização do processo de trabalho, são aspectos importantes a serem considerados quando se trata da implementação de uma escola de educação profissional. Isso porque se requer um novo tipo de trabalhador, cujas novas atribuições foram acrescentadas às antigas e de quem se espera um novo comportamento em relação às atitudes, ao trato com as máquinas, à capacidade de tomar decisões, de adaptação às novas situações, de realização de várias tarefas concomitantemente, de constante requalificação e de adoção de novas referências para as reivindicações de seus direitos. As empresas investem, nesse sentido, no sentimento de grupo do trabalhador, ampliando as formas de comunicação, modificando as hierarquias, buscando envolver todos os setores na administração industrial pela participação nos controles de qualidade. O credo neoliberal é amplamente recitado em todos os espaços sociais, de modo que estes investimentos parecem surtir efeito em termos ideológicos, pois, ao falar com os sujeitos da pesquisa, percebe-se que tais elementos são sabidos, lembrados e acatados, havendo poucas menções a algum tipo de oposição a eles.

O essencial do que a pesquisa desenha em relação à implantação da UNED ARAXÁ é que engendraram-se dois movimentos paralelos, distintos e orquestrados:

um, de bastidores, composto por empresários, gestores, políticos e pessoas *influentes* que detiveram as informações completas e o poder das decisões a respeito da implantação; Outro, de cunho mais *doméstico*, estabelecido entre os cidadãos comuns, portanto a maioria da população, que se manteve distanciada do âmbito da ação, cabendo-lhe apenas o papel de expectadora<sup>128</sup>.

As informações a respeito da implantação UNED ARAXÁ que chegavam às pessoas e que nutriam esse movimento eram veiculadas por rádio, televisão e jornal, sempre passando pelo crivo do grupo que detinha as informações na íntegra. Eram, portanto, informações parciais, pouco efetivas e traziam o tom de discurso propagandista, como se pôde (ou se pode) observar nos jornais, nas atas de reuniões da Câmara Municipal e, conforme as informações de alguns entrevistados, no rádio e na televisão. A partir do que ouviam e/ou liam, as pessoas comentavam a respeito, muitas vezes sem saber do que se tratava exatamente<sup>129</sup>.

Tais movimentos, distanciados entre si, provavelmente tenham concorrido para que fossem colhidos reiterados depoimentos no sentido de que “as pessoas comentavam, comentou-se muito”, fala que vem sempre complementada com a ressalva de que “a comunidade não conhecia o CEFET” ou de que “não se sabia muita coisa”. Do mesmo modo, muitas pessoas não sabem falar das expectativas da população, já que esta não compreendia muito bem o processo que se estabelecia.

O distanciamento da maioria da população reforça traços característicos da sociedade de classes, como a brasileira, que, historicamente, apresenta, entre outras características, estas:

relações sociais e políticas fundadas em contactos pessoais, sem a mediação das instituições sociais e políticas, de modo que são estabelecidos como paradigmas da relação sócio-política o favor, a clientela e a tutela; não operam, portanto, as formas de representação e participação nas decisões concernentes à coletividade, mas formas variadas de paternalismo, populismo e mandonismo locais e regionais. Inexistem o princípio da liberdade e o da responsabilidade. Imperam poderes oligárquicos (CHAUÍ, 1999, p. 43).

Essa criação de uma escola pública de formação profissional efetivou-se portanto, sem a participação dos trabalhadores e das pessoas comuns, ficando as

<sup>128</sup> Isso pode ser corroborado pelas falas dos entrevistados, pelas discussões contidas no Capítulo II e com referência em Mészáros (2005).

<sup>129</sup> Os documentos consultados e os depoimentos registrados nas entrevistas mostram um cenário homogêneo, à primeira vista. No entanto, a análise evidencia singularidades, expressas nas aproximações e distanciamentos das visões de mundo, por posicionamentos e concepções relacionadas aos aspectos próprios da realidade social estudada. Podem ser identificados, por exemplo, pontos de consenso entre grupos de sujeitos entrevistados cujos interesses são antagônicos.

decisões e as informações sob o poder de um pequeno grupo, sem que houvesse efetiva participação da população, fosse ela representada pela Câmara de Vereadores, pelos sujeitos educacionais da escola profissional existente ou por outro foro que a representasse mais diretamente em termos de expressão e ação em defesa de seus interesses. Diferentemente, por exemplo, da posição ocupada pelas empresas locais, que mantiveram presença e tiveram voz, apoiando a criação da Unidade, ao mesmo tempo em que enfatizavam e defendiam seus interesses<sup>130</sup>.

O fato de a população não entender os motivos pelos quais a Unidade do CEFET-MG se instalava na cidade de Araxá, ao mesmo tempo em que os gestores de políticas públicas reivindicam, cada um para si, a *paternidade* da instituição, reforça e revela a situação de cada grupo social na escala de poder. As considerações feitas nos capítulos iniciais deste estudo sinalizam que a divulgação e o processo de implantação da referida Unidade configuraram-se como palco de confronto de poder político, em que interesses foram postos em jogo, incluídos, por extensão, interesses dos trabalhadores e das pessoas comuns, que nem sabiam que o movimento lhes interessava<sup>131</sup>.

Outro fator intimamente ligado ao exposto diz respeito ao modo como as pessoas lidam com o conceito de instituição pública, pouco claro na fala de muitos dos entrevistados, o que reforça o desconhecimento do que é, de onde vem o financiamento e a quem deve servir uma instituição pública federal. Em relação ao CEFET-MG/UNED ARAXÁ, fica claro que a instituição é identificada pelas pessoas por meio da boa qualidade da educação que oferece. Contudo o conhecimento a respeito da instituição pública, muitas vezes, se esgota aí e o conceito de qualidade fica restrito ao bordão “tudo que é federal, em termos de ensino, é o melhor” (EX-ALUNO).

Acrescida aos antecedentes históricos da sociedade brasileira, já aludidos, que concorrem para que ainda prevaleçam relações sociais baseadas no favor, nos privilégios de alguns e no pouco esclarecimento a respeito do que é direito de cidadão, a forma contemporânea do capitalismo e da política neoliberal, que

---

<sup>130</sup> As edições dos jornais locais consultados mostram que, além das formas de participação já mencionadas, as empresas estiveram próximas do movimento de implantação, até disponibilizando aviões para a condução das *autoridades*, recebendo, acompanhando e oferecendo almoços às comissões que visitavam os prédios onde seria instalada a Unidade do CEFET-MG.

<sup>131</sup> O fato de as eleições municipais na cidade terem ocorrido paralelamente ao movimento/preparação da implantação da Unidade do CEFET-MG em Araxá reforça essa argumentação.

promove “o encolhimento do espaço público e o alongamento do espaço privado” (CHAÚÍ, 1999, p. 43), chega a institucionalizar a idéia de que a escola pública de qualidade não é lugar do cidadão trabalhador. Isso se concretiza de forma sutil por meio de programas governamentais que legalizam a privatização e a expropriação da função pública, especialmente em relação à educação e à educação profissional, de modo que se torna mais difícil para o trabalhador a identificação de espaços sociais que o integrem como a um cidadão, com direito de usufruir dos bens públicos. No mesmo sentido e reforçando a confusão, no que se refere às conotações de instituição pública e de instituição privada, os gestores de políticas públicas entrevistados consideram a implantação da escola como um *presente* que sua gestão concedeu à comunidade.

Dessa maneira, a maioria dos entrevistados não se reconhece como cidadão em relação à escola pública, de sorte que o trabalhador revela que havia, por parte dele e de seus pares, pouca familiaridade com tal tipo de instituição; que se sentiam pouco à vontade em relação ao movimento de implantação da UNED e que viam aquele acontecimento como algo pertencente aos empresários ou como “coisa de empresário”. Por isso, não deveriam mesmo se aproximar. No mesmo sentido, não lhes causou estranheza o fato de que fosse outorgada autoridade e poder de decisão aos empresários em relação à implantação da escola pública de formação profissional e que estes buscassem a apropriação do fruto dessa formação, na expectativa de que fosse conformada ao que a empresa exige, enquanto o trabalhador, também legítimo destinatário era mantido a distância.

Assim, freqüentar uma escola pública de qualidade não é reconhecido como uma reivindicação ou um direito de cidadão, mas constitui um sonho que o trabalhador tem, não para si mesmo, mas para seus filhos, como uma possibilidade de que eles se profissionalizem, que consigam um emprego e que superem o saber elaborado na prática, que é, a cada dia, mais desvalorizado na sociedade capitalista, como o trabalhador bem sabe e experimenta, embora não diga.

Como se depreende, as forças sociais concretas que determinaram e estruturaram a implantação de uma Unidade do CEFET-MG exatamente em Araxá, e não em outro local, parecem se fundamentar no prestígio político e no poderio econômico de grupos locais, ou seja, a força política das empresas que operam na cidade configurou-se como decisiva na criação da Unidade, seja no apoio concedido por meio de justificativas de tal necessidade por elas declaradas em documentos,

seja pelo *peso* que seus nomes têm na sociedade local e em outros meios sociais: “Havia, realmente, nas companhias aí, uma expectativa melhor de qualificação de mão-de-obra. Tanto que nós aproximamos demais da companhia” (GESTOR).

Desse modo, a criação da UNED ARAXÁ é marcada pela influência política, apoiada pelo poder de interferência das empresas da região nos órgãos decisórios centrais e parece ter abrigado interesses diversos. Por outro lado, os antecedentes sócio-históricos e econômicos que levaram à substituição da EMINAS pela Unidade do CEFET-MG foram, fundamentalmente, impulsionados pela preocupação da Fundação Cultural de Araxá, quanto à manutenção da escola, já que essa não apresentava resultados financeiros satisfatórios.

A implantação da UNED ARAXÁ esteve, pois, vinculada às negociações de poder, o que explica o envolvimento dos setores cujo potencial é maior como as grandes empresas e os políticos que detêm o poder local e que lidam diretamente com o poder central. Daí a razão pela qual as demais pessoas não consigam, ainda hoje, entender por que o CEFET veio “parar em Araxá” e digam, abertamente, até com certa ironia, que a vinda foi ótima, mas que ninguém entendeu como e por que a Unidade foi instalada exatamente em Araxá.

Em relação à proposta educacional do município, para a educação em geral e para a educação profissional, não se encontram, nos documentos e nos depoimentos colhidos<sup>132</sup>, registros de discussões a respeito de pressupostos e concepções que pudessem fundamentá-la. Nas atas de reuniões da Câmara Municipal, o que se encontra em relação à implantação da Unidade do CEFET-MG é muito similar ao que está nas informações publicadas nos jornais: anuncia-se o andamento dos trâmites para a federalização da EMINAS e os gestores envolvidos no processo são nominalmente parabenizados pelos esforços empreendidos em favor de tal feito.

A discussão, não de um projeto de educação profissional<sup>133</sup>, mas do projeto de criação da Unidade do CEFET restringiu-se, pelo que demonstram as falas e os

---

<sup>132</sup> As edições dos jornais locais e as consultas aos documentos da Câmara Municipal, especialmente as atas de reuniões, não registram referência à discussão e/ou apreciação de um projeto de educação profissional. Foram solicitados à Secretaria Municipal de Educação documentos que seriam analisados em relação ao processo de implantação da UNED ARAXÁ, especialmente no que diz respeito à proposta educacional que incluísse a educação profissional, mas esses não foram localizados.

<sup>133</sup> À solicitação feita aos gestores das políticas públicas, no Tema I, item 1.3 da entrevista, de que falassem sobre “o projeto educacional que estava posto para o município naquele momento, os

documentos, ao circuito empresa/gestores de políticas públicas, incluídos os representantes do CEFET-MG, em termos dos trâmites oficiais. E, se não se encontra um projeto/proposta de educação profissional propriamente dito, percebe-se que as concepções que nortearam, por meio da visão do grupo envolvido, as intenções e as justificativas para o projeto de criação da Unidade do CEFET foram orientações equacionadas nos limites do paradigma do mercado de trabalho, nos interesses dos empresários. Estas não se associam à perspectiva emancipatória da educação, ao saber e à formação de cidadãos críticos. Sendo assim, não consideram as dimensões relativas ao mundo do trabalho para além dos limites da produção. A expectativa precípua, conforme os depoimentos, era que a escola operasse em favor da empresa/mercado, em termos de formação de mão-de-obra adequada.

Para a relação empresa escola, em geral, o vínculo que a maioria dos entrevistados vislumbram é que esta busque adequação àquela, no atendimento ao novo perfil demandado pelo setor produtivo, em tempos de capitalismo avançado. Contudo o pensamento e o posicionamento desses sujeitos, em relação a esse vínculo, reflete concepções de mundo distintas. Para alguns, essa relação é ponto pacífico. Para outros, é necessário que empresa e escola mantenham relações de complemento, sendo preservadas, porém, suas especificidades. Alguns outros se negam a contribuir para o reforço ao domínio da empresa sobre a escola e, outros não percebem e/ou não assumem tal relação como uma expressão própria do jogo de poder, considerando-a uma relação natural, que deve permanecer.

Os sujeitos de ambas as instituições reconhecem a necessidade da relação dialética entre escola e empresa e preservam a convivência, mesmo, por vezes, marcada pela objetividade da produção, com vistas à valorização do capital, por um lado, e pela subjetividade da necessária reflexão humana, própria da educação, por outro. Os dois aspectos se misturam nos discursos de alguns sujeitos e, às vezes, tomam rumos distintos, deixando claro que ambos os espaços constituem palco e alvo da luta de classes, como já havia mostrado a literatura consultada na pesquisa.

Os dados permitem também que se perceba que o empresariado tem muito claro o que pretende para a formação dos seus trabalhadores e que espera ser ela uma importante aliada da modernização industrial por que passam as empresas.

---

conceitos, concepções e políticas defendidas para esse projeto”; os depoimentos não revelam propriamente a existência de um Projeto de Educação Profissional para o município. Indicam apenas uma sondagem realizada pela referida Secretaria, que, conforme os depoimentos, identificou uma lacuna na questão da formação profissional da região.



Além disso, reforça que o papel que atribuem à escola de formação profissional é, essencialmente, atender à empresa. Espera, portanto, que a escola seja, a exemplo da empresa, produtiva, concepção que também é assumida por outros sujeitos da pesquisa. No entanto esses mesmos dados não autorizam dizer que a UNED ARAXÁ atenda a tais prescrições, ou que tenha as diretrizes do seu trabalho pedagógico centrado em priorizar estritamente o atendimento à empresa. Seria necessário um estudo mais específico para dizer se a escola adota, ou não essa perspectiva.

Tampouco se pode afirmar que os cursos da EMINAS, que continuaram sendo oferecidos na Unidade do CEFET, foram incorporados pela necessidade de manter diálogo com a realidade socioeconômica local, ou que foi exigência das empresas locais. No entanto muitos entrevistados, espontaneamente, dizem que alguns dos cursos oferecidos atualmente pela instituição não têm razão para existir naquele contexto socioeconômico.

O modo como se configura a produção capitalista implica um movimento ideológico, no qual se envolvem as várias dimensões sociais, como o trabalho, a cultura e, muito marcadamente, a dimensão socioeducacional. Muitas exigências pragmáticas em relação à formação profissional são feitas à escola, principalmente por meio de um discurso ideológico que se difunde com facilidade e que tem nos sujeitos sociais os seus divulgadores deliberados ou circunstanciados. Essas exigências se dão no sentido de que a escola opere na mesma velocidade da produção, de que os gastos com a educação sejam minimizados e de que esta tenha por fim último a preparação dos trabalhadores para a produção e não para um contexto social ampliado, que inclua também as humanidades.

A materialização de tais exigências tem sempre como pano de fundo a referência no mercado de trabalho e em políticas públicas de conformação e leis impositivas. Estas modificam a dinâmica estabelecida na escola e destacam a necessidade de atender à produção, evidenciando a atual redução na contratação de trabalhadores (capital variável) e a ampliação e o incremento de novas tecnologias (capital constante), que deixa de fora grande parte da força de trabalho disponível na atualidade, o que acaba por servir como um recurso de pressão ideológica sobre os trabalhadores.

No entanto a pesquisa mostrou uma realidade que confirma a argumentação de que

essa idéia de métodos capitalistas de ensino, do barateamento da formação profissional com a decorrente redução do valor da força de trabalho, encontrada em Marx, não pode ser confundida com a questão da educação, uma vez que, mesmo que o capital use a escola como veículo de transmissão de sua pedagogia através do ensino prático, a sociedade tem tentado preservar a escola deste abuso (KUENZER, 1997b, p. 52).

No contexto marcado pela hegemonia da globalização do neoliberalismo e das novas tecnologias, o conceito de associar escola de formação profissional a treinamentos consonantes com as necessidades pontuais das empresas, parece prevalecer, no entanto, os sujeitos entrevistados e mais ligados à escola fazem revelações em sentido contrário. Se a referência adotada pela UNED ARAXÁ fosse promover preparação/treinamento compatível com a velocidade de modificações que se efetuam no setor produtivo, isto é, com base na tecnologia e na competitividade, próprias do mercado de trabalho e das empresas na atualidade, a formação dos alunos seria muito mais limitada e não atenderia, sequer, a essas necessidades pontuais em termos da aquisição de performance, desempenho e competências parciais. Isso porque os recursos financeiros e físicos investidos nos cursos são, em geral, defasados tecnologicamente e mais ainda em relação aos recursos tecnológicos de que as empresas dispõem.

Assim, se os entrevistados reforçam o fato de a UNED ARAXÁ oferecer uma formação fundamentada no trato criterioso do conhecimento, na capacidade de reflexão e na busca de soluções não apenas técnicas, características que atendem e até superam as expectativas das empresas, parece ficar claro que a superação promovida pela instituição se deve mais ao trabalho embasado no potencial dos alunos e dos professores e muito menos ao instrumental tecnológico.<sup>134</sup>

---

<sup>134</sup> Não se pode, contudo, deduzir que o instrumental tecnológico seja dispensável à educação profissional e que seja possível obter qualidade na formação ofertada hoje, de maneira artesanal. A tecnologia tem importância fundamental nesse ambiente, tanto que os próprios sujeitos da instituição se empenham, cotidianamente, na elaboração de projetos que concorrem à soma de recursos financeiros (disponibilizados por instituições financiadoras diversas, algumas já referidas neste estudo) para aquisição de máquinas, equipamentos e outros, que é o que mais tem promovido melhorias, nesse aspecto, na Unidade. Assim, o ideal é que haja recursos tecnológicos disponíveis cuja utilização possa ser pedagógica e criteriosamente articulada à sólida fundamentação científica, de modo que o processo educativo promova a integração ciência, técnica e cidadania e busque a compreensão do caráter histórico das tecnologias enfatizando o ensino sobre a tecnologia e não o ensino da tecnologia. O instrumental tecnológico da UNED ARAXÁ deixa muito a desejar, especialmente em alguns dos cursos, ao passo que, no geral, a educação ministrada por ela é reconhecida pelos sujeitos da pesquisa como de ótima qualidade. O que a pesquisa sinaliza é que a educação pautada no conhecimento, além da técnica, oferece uma formação mais estruturadora para os trabalhadores, que, formados nessas condições, apresentam maior capacidade de associação de informações e produção de conhecimento, o que possibilita a rápida aprendizagem de novas tecnologias, se comparados aos trabalhadores formados em instituições cujo instrumental tecnológico

A fala dos ex-alunos a respeito das impressões que tiveram ao ingressar na UNED ARAXÁ, sinalizam que a referida contradição está presente na instituição, desde sua origem. Ao mesmo tempo em que se impressionavam com o projeto educacional diferenciado da instituição, no sentido da abrangência dos cursos de formação, dos conteúdos ministrados nas disciplinas e do conhecimento dos professores, ocorreu uma decepção pela situação de precariedade da infra-estrutura e pelas carências que incluíam equipamentos fundamentais ao funcionamento dos laboratórios, além de outros materiais didáticos, o que não se imaginava encontrar em uma escola federal.

Percebe-se que, no fundamento ideológico em que se baseiam as reformas impostas à educação profissional e as propostas de formação profissional aligeiradas, nas quais se considera que aos trabalhadores não é necessária uma sólida formação, tendo em vista o tipo de trabalho que irão executar na produção industrial, contrapõe-se, na realidade estudada, a busca, entre outros fatores, do conhecimento científico como concepção assumida por alguns professores e como objetivo dos ex-alunos trabalhadores. Embora os imperativos do mercado de trabalho sejam destacadamente evocados, porque a escola prepara para o trabalho e porque constituem imposição ideológica, o que os ex-alunos e outros entrevistados indicam como fator positivo na formação oferecida na UNED ARAXÁ são os padrões de exigência que primam pelo conhecimento científico, numa perspectiva educacional que avança além da técnica profissionalizante, da informação sobre tecnologias e da aquisição de competências parciais<sup>135</sup>.

A pesquisa revela também uma contradição que se estabelece em torno do tipo de formação restrita ao âmbito do atendimento ao mercado de trabalho, que prima por socializar a informação mas restringir e controlar a produção e distribuição do conhecimento. Exigência do próprio capital, como forma de manter o poder e a valorização, essa visão considera que a educação dos trabalhadores não necessita de contornos amplos em termos de conhecimentos educacionais, de modo que os empresários acreditam que a política da educação profissional pode ser decidida na esfera empresarial, que reconhece aquilo de que o mercado necessita e, por

---

é destacado, mas cuja orientação se limita ao aprendizado de técnicas e ao domínio de competências parciais.

<sup>135</sup> A respeito do que se considera como positivo na formação ministrada pela UNED ARAXÁ, conferir os Capítulos I e II.

correlação, o que a escola deve promover. No entanto, na contratação, os trabalhadores formados pelas escolas organizadas e dirigidas pela CNI, a exemplo das vinculadas ao *Sistema S*<sup>136</sup>, são preteridos, ao passo que os trabalhadores formados por instituições como a UNED ARAXÁ, têm a preferência do empresariado, conforme mostraram seus próprios depoimentos e os de ex-alunos, professores e gestores.

A instituição escolar, de um modo geral, e a UNED ARAXÁ de forma muito especial para a comunidade araxaense, ainda figura como um importante referencial no imaginário e na realidade das pessoas. No seu interior também se estabelecem processos de resistência às imposições da lógica vigente para a formação profissional, embora a referida escola não se constitua em espaço privilegiado de discussão a esse respeito e tal resistência não se dê de forma organizada e generalizada, mas por força da atuação pontual de alguns sujeitos ou de pequenos grupos. Percebe-se que esse contraponto se estabelece a partir da manutenção de concepções pedagógicas que propõem uma educação mais ampla, até no sentido de buscar romper com formas de trabalho alienadas e intentar formar cidadãos com capacidade para reflexão crítica e interferência no trabalho que realizam na sociedade.

Nesse sentido, mesmo que muitas pessoas professem o discurso acríptico da formação restrita à adequação ao mercado de trabalho, prevalece o sentido da negação da instrumentalização dos trabalhadores aos moldes do capital, mantendo-se o reforço à crença na formação do homem completo, como se pode perceber. Essa crença, não por acaso, se dá, principalmente, por parte de sujeitos ligados à educação ou a ela vinculados pela formação, a exemplo dos ex-alunos e professores.

Portanto, à lógica do neoliberalismo se contrapõem posicionamentos que poderiam fazer coro a esta afirmação:

é preciso que se coloque no centro das discussões (e das práticas) a função educativa global da escola. Assim, se entendemos que educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com superação do estado geral de injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem historicamente produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade (PARO, 1999, p. 113-114).

---

<sup>136</sup> O item 1.5 do Capítulo I faz referência ao *Sistema S* e a sua estruturação básica.

De modo geral, a idéia de atender ao mercado de trabalho e de conformar-se às novas relações e organização do trabalho aparece muito ligada à questão do domínio da tecnologia, de modo que muitos entrevistados associam aperfeiçoamento e formação profissional à capacidade de acompanhar as inovações tecnológicas, não fazendo distinção entre uma coisa e outra, o que ocorre também em relação aos conceitos de educação tecnológica e de tecnologia, que são considerados sinônimos, havendo poucos entrevistados que mostram clareza a respeito dos termos.

Nesta perspectiva, a educação profissional não aparece, portanto, atrelada ao conhecimento, à cultura e às possibilidades de emancipação humana, mas calcada nos valores do mercado e, como tal, concebida pela lógica do capital e da produção. Segue, pois, o ritmo compatível, com poucas exceções por parte de entrevistados, que defendem o desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar na perspectiva da educação tecnológica, incluindo outros elementos ainda que não sejam exatamente os que interessam à empresa.

Em relação à formação do trabalhador, a educação constitui, na opinião da maioria dos entrevistados, especialmente dos ex-alunos, um elemento sem o qual não se pode pensar o ingresso no mercado. No entanto, ainda que se associe ocupar melhores cargos à escolaridade maior, não se percebe a associação linear em relação a educação/emprego. A educação só tem valor se vier atrelada ao esforço individual que deve haver por parte dos trabalhadores, na busca do aperfeiçoamento e da atualização em termos profissionais. Nesse sentido, a procura aparece como um fator de valorização do indivíduo que busca, por conta própria, o aperfeiçoamento, de modo que as falas assumem a efetiva responsabilidade de cada um sobre essa tarefa e raramente são mencionadas políticas de formação, por parte da empresa ou do Estado.

As entrevistas destacam a importância dos cursos de formação, da apropriação do conteúdo do trabalho e do saber socialmente construído, como defesa à desqualificação resultante do processo de controle e distribuição do conhecimento em que se articulam escola, empresa e sociedade. Essa mesma busca simboliza a possibilidade de ser reconhecido no local de trabalho como alguém que se esforça constantemente para a permanência no cargo que ocupa.

Outro aspecto revelado na fala dos entrevistados é a premissa generalizada de que é fundamental se adequar ao mercado de trabalho. Mesmo que os caminhos

a serem percorridos sejam distintos para cada sujeito, os discursos se identificam e têm como ponto central a perspectiva de acompanhamento dos influxos provenientes da economia e da concorrência capitalista em termos de inovação tecnológica, como forma de aumentar a produtividade.

O pressuposto básico originado dessa premissa e no qual se apóiam os entrevistados é: o mercado é mutável, logo é necessário flexibilizar-se. Isso se traduz no fato de que as inovações advindas do capitalismo avançado promovem a extinção de postos de trabalho, a expansão do setor de serviços e o desemprego, com modificações na vida social, principalmente no aspecto socioeconômico. A flexibilização diz respeito também à capacidade de se adaptar às novas condições subjetivas e objetivas do trabalho, à aprendizagem de tecnologias e à possibilidade de realizar várias atividades concomitantes e, portanto, oferecer um diferencial à empresa.

Os dados desta investigação, especialmente as falas espontâneas dos entrevistados, permitiram reflexões sobre alguns dos problemas inicialmente formulados e ensejaram apontamentos de outras questões referentes ao tema. Um desses é o distanciamento da UNED ARAXÁ, no aspecto da convivência com outras escolas, na relação com a comunidade do bairro onde se localiza ou na relação com a cidade. Contudo há, nesse sentido, a ressalva de que o distanciamento nem sempre se dá por parte da UNED, mas, muitas vezes, pelos setores da sociedade local que não a recebem como às demais instituições. Desse modo, a UNED ARAXÁ não é vista como uma instituição social da cidade, mas como algo que nela está inserido.

Um outro destaque é feito em relação à formação oferecida pela UNED ARAXÁ, que as pessoas consideram como de excelente qualidade, a despeito das várias dificuldades que alguns de seus setores já vivenciaram e/ou ainda vivenciam. Contudo persiste uma carência significativa na formação humana, no sentido de preparar para relacionamentos profissionais, postura profissional, liderança de grupos, quesitos conforme as falas, tão caros aos profissionais atuantes nas empresas modernas.

Outro destaque se refere à EMINAS, em relação à qual os entrevistados mostram o que representa na formação profissional da cidade e do país, indicando que sua história merece um estudo específico e cuidadoso.

Embora não seja possível considerar a inserção do aluno na escola como fator que garante a inclusão social e/ou a possibilidade de conseguir um emprego<sup>137</sup>, a pesquisa destaca que os ex-alunos formados pela UNED ARAXÁ tendem a conquistar empregos na área de sua formação e muitos deles chegam a ter o que consideram bons empregos, atingindo renda mensal que supera, algumas vezes, a maior renda da família<sup>138</sup>. No entanto um contrasenso se estabelece em relação aos postos de trabalho conquistados, que não são exatamente da função de técnicos. São contratados inicialmente para outras funções, em geral de menos exigência em termos de formação, sendo que poucos chegam, com o tempo e com a conquista do espaço, a exercer realmente a função de técnico. Esta, segundo os ex-alunos, é desenvolvida por profissionais de maior qualificação profissional, como os engenheiros, ou por alguém cuja influência política dentro da empresa lhe dê a possibilidade de galgar mais rapidamente as etapas.

Ainda que a implantação da Unidade tenha sido marcada por contradições e interesses variados, a exemplo do que ocorre com a criação de outras instituições públicas federais, a criação da UNED ARAXÁ constitui seguramente, uma conquista social de grande importância para a população da cidade, especialmente para população trabalhadora. Sendo assim, ela desempenha importante papel, pelo que representa no imaginário popular e pelo que pode promover em termos da perspectiva de avanços econômicos para a região, por meio dos profissionais que forma. Sua importância e destaque também podem ser percebidos em termos da esperança que nutrem os trabalhadores, de ingresso na escola, de inserção e permanência no mercado de trabalho, e em termos da concentração de professores com a titulação acadêmica de mestres e/ou doutores, o que a distingue de outras instituições locais, em termos do trato com a produção do conhecimento.

Os apontamentos esboçados neste estudo, em relação à educação e ao trabalho na sociedade capitalista, não pretendem retratar apenas uma realidade cruel, nem reforçar a idéia de que para tal realidade não se *vislumbram alternativas*. A crítica que se buscou realizar pretende destacar a necessária percepção da forma histórica assumida na contemporaneidade pela acumulação do capital e a leitura de

---

<sup>137</sup> A esse respeito, conferir os estudos de Machado (1994), Mészáros (2005) e as discussões realizadas no Capítulo II.

<sup>138</sup> Esta constatação, cabe lembrar, não pode ser extensiva de maneira linear a todos os ex-alunos formados na Unidade e também não pode ser generalizado para todos os cursos, pelo fato de a pesquisa ter consultado apenas ex-alunos formados nas primeiras turmas da UNED ARAXÁ.

algumas de suas implicações para a questão educacional e para a vida do trabalhador. Embora tal atitude não vá modificar as condições objetivas, mesmo que venha acompanhada pela recusa da lógica do lucro, pode contribuir para que não se tomem como redentoras as políticas neoliberais direcionadas para a educação dos trabalhadores e se busquem atenuantes para a alienação a que todos os cidadãos são induzidos.

Desse modo, a consolidação da escola de formação profissional como um espaço em que sejam valorizadas as várias dimensões humanas e em que as relações socioeducativas centradas na autonomia reflexiva predominem sobre a posição de submissão à lógica e aos interesses puramente econômico-empresariais pode ser um avanço para a educação de trabalhadores.

A educação tecnológica que ultrapassa as propostas estritamente ligadas ao ensino da técnica e que tem como referência saberes científicos, incluído o conhecimento das condições materiais e de práticas sociais de trabalho produtivo e reprodutivo da existência humana, pode ser um contributo para a compreensão e o posicionamento, diante das relações que são construídas/estabelecidas entre escola, empresa e trabalhadores.

Os pontos destacados em relação à implantação e ao formato que a UNED ARAXÁ apresenta atualmente visam apenas a sinalizar referências para reflexões e críticas internas na instituição, estas, sim, capazes de promover a conscientização de seus sujeitos e a implementação das modificações que convierem à escola e aos seus alunos.

Esses apontamentos buscam, pois, contribuir para que se possa ter claro que a organização social assumida é passível de mudança, como outras já foram, por exigência das necessidades humanas ou pelas contradições que se estabelecem no seu interior, trazendo elementos para sua própria superação.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas. Nem os tipos especiais de pessoas – os espertos, os fortes, os ambiciosos, os belos, aquelas que podem um dia vir a fazer grandes coisas, ou mesmo aquelas que sentem que seus interesses pessoais não estão sendo levados em conta nesta sociedade – nem qualquer outra. Especialmente aquelas que são apenas pessoas comuns, não muito interessantes. Eric Hobsbawm (1992, p.268)

## Artigos, teses e livros

ALVES, Giovanni. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho: o Brasil nos anos noventa. In: OLIVEIRA, Manfredo Araújo; TEIXEIRA, Francisco José Soares (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez/UFC, 1998. p.109-161.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000. (Coleção Mundo do Trabalho).

\_\_\_\_\_. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Fernandes; PARO Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã. 2001. p.13-28.

\_\_\_\_\_. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. p. 35-44. (Coleção Educação Contemporânea).

ARROYO, Miguel G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p.163-216.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

BORÓN, Atilio. O pós-neoliberalismo é uma etapa em construção. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 185-196.

BOSI, Ecléa. **Cultura popular e cultura de massas**. Leitura de operárias. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Memória e sociedade**. Lembranças de velhos. 11. ed. São Paulo: companhia das Letras. 2004.

BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRAGA, Ruy. Forças produtivas, hegemonia e imperialismo In: KATZ, Cláudio; BRAGA, Ruy; COGGIOLA, Osvaldo. **Novas tecnologias**: críticas da atual reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 1995a. p. 107-129.

\_\_\_\_\_. O fordismo e sua crise: elementos históricos e vertentes do debate atual. In: KATZ, Cláudio; BRAGA, Ruy; COGGIOLA, Osvaldo. **Novas tecnologias**: críticas da atual reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 1995b.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1980.

BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP – BRIGHTON GROUP. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p.15-43.

BRYAN, Newton Antônio Paciulli. Educação, trabalho e tecnologia em Marx. **Educação e Tecnologia**. Revista Técnico-Científica dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFETS PR/MG/RJ, Curitiba, CEFET-PR, ano 1, n.1, p.41-69, abr.1997.

CALVINO, Ítalo. **Palomar**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

CARVALHO, Marília Gomes. Tecnologia, desenvolvimento social e educação tecnológica. **Educação e Tecnologia**. Revista Técnico-Científica dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFETS PR/MG/RJ, Curitiba, CEFET-PR, ano 1, n.1, p. 70-87, abr.1997.

CARVALHO, Ruy de Quadros. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETTI, João Celso *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 93-127.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003. (Coleção Educação Contemporânea)

CASTRO, Cláudio de Moura. Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 153-179.

CHAUÍ, Marilena. Apresentação. Os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. Lembranças de velhos. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2004. p. 17-33.

\_\_\_\_\_. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia (Orgs.) **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999. p. 27-51.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria. Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. p.119-142. (Coleção Educação Contemporânea).

DAIN, Sulamis; AFONSO, José Roberto Rodrigues. O financiamento do setor público no Plano Collor. In: TAVARES, Maria da Conceição *et al.* (Orgs.). **Aquarella do Brasil: ensaios políticos e econômicos sobre o governo Collor**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1991. p. 29-37.

DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 73-80, set/dez. 2004.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo. Reflexões suscitadas pelas experiências do neoliberalismo. **Revista da USP**, EDUSP, São Paulo, n.17, p. 86-101, 1994.

ENQUITA, Mariano Fernández. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 230-253.

FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico MEC/CNE**; as orientações políticas educacionais para a preparação para o trabalho em uma sociedade sem empregos. São Paulo: PUC SP, 1996.

FERRETTI, João Celso. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações de trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2002. p. 97-118. (Coleção Educação Contemporânea).

FIDALGO, Fernando Selmar. Apresentação. In: FIDALGO, Fernando Selmar (Org.). **Gestão do trabalho e formação do trabalhador**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996.

FIORI, José Luís. Ajuste, transição e governabilidade: enigma brasileiro. In: TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís. **(Des)ajuste global e modernização conservadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993, p. 126-188.

FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 55-68.

FORRESTER, Viviane. **Uma estranha ditadura**. Tradução de Vladimir Safatle. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, Tomaz Tadeu ; SILVA, Heron Luiz (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999b. p. 218-238.

\_\_\_\_\_. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESCOLA, CONHECIMENTO E CIDADANIA, 1, 1993, Porto Alegre. **Coletânea...** Porto Alegre: SME, 1993. p.137-163.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de um final de século. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-54.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1999a.

\_\_\_\_\_. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes. 1994. p. 31-92.

\_\_\_\_\_. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2002. p. 61-74. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Formação técnico-profissional: avanço ou regressão ao dualismo, fragmentação e reducionismo economicista?** Versão escrita para exposição e debate no II CONED, Belo Horizonte, 08/11/1997. (Mimeogr.)

\_\_\_\_\_. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 254-274.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação; elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 91-115.

GÉNÉREUX, Jacques. **O horror político**: o horror não é econômico. Trad. Eloa Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. 144p.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

GODELIER, Maurice. Horizontes da antropologia. Lisboa: Edições 70; São Paulo: Martins Fontes, [197-]. (Série Perspectivas do Homem. As culturas, as sociedades, 14).

GOENDER, Jacob. Apresentação. In: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v.1, t.1.p. 7-72.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999. p. 25-53.

GUIMARÃES, Ailton Vitor *et al.* **Lazer/atividade física relacionados com o mundo do trabalhador: um breve estudo nas empresas de Araxá**. In: I ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE. **Anais...** Ouro Preto: ETFOP, 1997. p. 52. (Mimeogr.)

GUIMARÃES JUNIOR, Mario. **Plano de Reforma Curricular do Curso Técnico Industrial em Eletrônica**. Araxá: CEFET-MG/UNED ARAXÁ, 2001. (Mimeogr.).

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HIRATA, Helena. Da polarização da qualificações ao modelo de competências. In: FERRETTI, João Celso *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 128-142.

HOBSBAWM, Eric J. **A era do capital**: 1848-1875. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2004.

\_\_\_\_\_. Renascendo das cinzas. In: BLACKBURN, Robin (Org.). **Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 255-272.

KATZ, Cláudio; BRAGA, Ruy; COGGIOLA, Osvaldo. **Novas tecnologias**: críticas da atual reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 1995.

KINZO, Maria D'alva Gil. O quadro partidário na constituinte. In: LAMOUNIER, Bolivar (Org.). **De Geisel a Collor**: O balanço da transição. São Paulo: IDESP/Sumaré, 1990.

KOBER, Claudia Mattos. **Qualificação profissional**: uma tarefa de Sísifo. Campinas: Autores Associados, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Turíbio. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.30, n.3, set/dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**; perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55-75.

\_\_\_\_\_. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997b.

\_\_\_\_\_. Ensino técnico e profissional: as políticas públicas e os direitos dos trabalhadores. In: SINDOCEFET-PR/ANDES-SN. **A verdade sobre a reforma da educação profissional**. Curitiba: Gestão 97/99, 1999.

\_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2002. p. 77-96. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Universidade e sociedade**, Belo Horizonte, n.12, p.138-151, fev.1997a.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos CEFETs. Campinas: Papirus, 2003. p.11-13. (Série Prática Pedagógica).

LAMOUNIER, Bolivar. Antecedentes, riscos e possibilidades do governo Collor. In: \_\_\_\_\_. **De Geisel a Collor**: balanço da transição. São Paulo: Editora Sumaré Ltda, 1990.

\_\_\_\_\_. A transição: da descompressão controlada a uma situação de virtual ingovernabilidade. In: LAMOUNIER, Bolivar. **Partidos e utopias**. O Brasil no limiar dos anos 90. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

\_\_\_\_\_. **Depois da transição**: democracia e eleições no governo Collor. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. **Partidos e utopias**: o Brasil no limiar dos anos 90. São Paulo: Edições Loyola, 1989. (Coleção Temas Brasileiros, 7).

LAMOUNIER, Bolivar (Org.) **De Geisel a Collor**: o balanço da transição. São Paulo: Editora Sumaré Ltda, 1990.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A desescolarização da escola**: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002). Curitiba: Torre de Papel, 2003.

\_\_\_\_\_. De continuidades e retrocessos históricos: razões e impactos da reforma da educação profissional no Brasil. In: LIMA FILHO, Domingos Leite (Org.). **Educação Profissional**: tendências e desafios. Documento Final do II Seminário Sobre a Reforma do Ensino Profissional. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999a. p. 119-144.

\_\_\_\_\_. O CEFET-PR e a reforma da educação profissional: crônica de um desmonte anunciado. In: SINDOCEFET-PR/ANDES-SN. **A verdade sobre a reforma da educação profissional**. Curitiba: Gestão 97/99, 1999b. p. 6-14.

LUCENA, Carlos Alberto. Os desafios da formação educativa sindical frente ao neoliberalismo. **Revista de Educação**, v.1, n.3, p. 51-58,1997.

\_\_\_\_\_. **Os “tempos modernos” do capitalismo monopolista**: um estudo sobre a Petrobrás e a (des)qualificação dos seus trabalhadores. Campinas: UNICAMP, 2001. (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_. **Tempos de destruição**: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, João Celso *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 165-184.

\_\_\_\_\_. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, Fernando Selmar (Org.). **Gestão do trabalho e formação do trabalhador**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996. p. 13-40.

\_\_\_\_\_. Transformações tecnológicas e padrão de qualificação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.14, dez.1991. p. 51-58.

\_\_\_\_\_. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção educação contemporânea)

MACHADO, Lucília Regina; FIDALGO, Fernando Selmar. O PLANFOR e a reconceituação da educação profissional. **Trabalho e educação**. Belo Horizonte, n.6, p. 93-106, jul/dez.1999-jan./jun. 2000.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas, Ano XX, n.64, p.13-103, set. 1998. (Número Especial).

MARTINEZ, Milena. Transformações e conseqüências da globalização. In: LIMA FILHO, Domingos Leite (Org.). **Educação Profissional**: tendências e desafios. Documento Final do II Seminário Sobre a Reforma do Ensino Profissional. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999. p. 41-44.



MARX, Karl. A maquinaria e a indústria moderna. In: **O Capital: Crítica da Economia Política**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 425-571. Livro 1, v.1.

\_\_\_\_\_. **Capítulo VI inédito de O Capital**: resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Editora Moraes, 1985.

\_\_\_\_\_. Crítica da economia política – Prefácio. In: \_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983a. p. 21-27.

\_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983b. v.1, t.1. (Os Economistas).

\_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1984. v.1, t.2. (Os Economistas).

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MATTOSO, Jorge Eduardo Levi; OLIVEIRA, Carlos. Alonso. B. (Orgs.). **Crise e trabalho no Brasil**. Modernidade ou volta ao passado? 2. ed. São Paulo: Scritta, 1996. (Pensiere).

MELLO, Alex Fiúza. **Marx e a globalização**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

MENELEU NETO, José. Desemprego e luta de classes: as novas determinidades do conceito marxista de exército industrial de reserva. In: OLIVEIRA, Manfredo Araújo; TEIXEIRA, Francisco José Soares (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez/UFC, 1998. p. 75-107.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MORAES, Lucia Castanheira de. **O ensino de Geologia nos Cursos Técnicos de Mineração**: uma visão a partir de Araxá. Campinas: UNICAMP, 2005. (Tese de Doutorado).

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 5-58. (Coleção Educação Contemporânea).

ORTEGA, José Antônio. Modernização, inflação e conflito distributivo. In: TAVARES, Maria da Conceição *et.al.* (Orgs.). **Aquarella do Brasil**: ensaios políticos e econômicos sobre o governo Collor. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1991.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 24-28.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A abordagem de competências nos currículos dos cursos profissionalizantes**. Versão encaminhada à SEE/MG para publicação em out. 2001. (Mimeogr).

\_\_\_\_\_. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999. p. 55-81.

\_\_\_\_\_. A armadilha neoliberal e as perspectivas da educação. **Boletim da ANPED**, v.12, n.1-2, 1990. p. 7-14.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos CEFETS. Campinas: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica).

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. 2. ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b, p. 69-97.

\_\_\_\_\_. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Fernando; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001a. p. 105-122.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. A nova problemática do trabalho e a ética. In: TEIXEIRA, Francisco José Soares; OLIVEIRA, Manfredo Araújo (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. 2.ed. São Paulo: Cortez/UFC, 1998. p.163-194.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERRETI, João Celso (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 29-47.

PAULO NETO, José. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época. v.20).

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Relatos orais em ciências sociais: limites e potencial. **Análise e conjuntura**, Belo Horizonte, v.6, n.3, p.109-127, set./dez.1991.

PEREIRA, Paulo César Xavier. A dimensão da história da técnica para o atendimento da educação tecnológica. **Educação e Tecnologia**. Revista Técnico-Científica dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFETS PR/MG/RJ, Curitiba, CEFET-PR, ano 1, n.1, p. 30-40, abr.1997.

REIS, João. A universidade “produtiva”. **Caros amigos** (Especial). A direita brasileira. Ano IX, N. 26/12/2005. p. 14 e 15.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. p. 15-18.

SALM, Cláudio. Debate. In: FERRETTI, João Celso *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 209-213.

SANTOS, Flávio Antônio dos; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Formação profissional**: concepções e oportunidades. Idéias para reflexão. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2005. (Mimeogr.).

SANTOS, Boaventura Sousa. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999. p. 83-129.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente à novas tecnologias. In: FERRETTI, João Celso *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p.147-164.

\_\_\_\_\_. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/Fundação Oswaldo Cruz/Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, 1989. (Mimeogr.).

\_\_\_\_\_. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2002. p. 13-24. (Coleção Educação Contemporânea).

SEGNINI, Líliana Rolfsen Petrilli. Controle e resistência nas formas de uso da força de trabalho em diferentes bases técnicas e sua relação com educação. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza *et al.* **Trabalho e educação**. Campinas, SP: Papirus: CEDES; São Paulo: ANDE: ANPED, 1992. p. 59-68.

SILVA FILHO, Horácio Penteado de Faria. O empresariado e a educação. In: FERRETTI, João Celso *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 87-92.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Prefácio. Educação, trabalho e formação do cidadão brasileiro na história recente do Brasil. In: KOBBER, Claudia Mattos. **Qualificação profissional**: uma tarefa de Sísifo. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. p. xii-xvi.

SILVA, Angela Maria; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas; FREITAS, Nara Eugênia de. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos**: projetos de pesquisa, monografias, dissertações, teses. 3. ed. Revisada. Uberlândia: EDUFU, 2003.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **Relações de trabalho na escola pública**: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994). Campinas: UNICAMP, 1999. (Tese de Doutorado).

SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERRETTI, Celso João (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 75-84.

\_\_\_\_\_. Produção, conhecimento e educação: qual a conexão? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 217-229.

SIMONSEN, Mário Henrique. Desde os tempos de Campos Salles não se via tanta firmeza. In: SARMENTO, C. E. e WERIANG, S. R. S. (Orgs.). **Textos escolhidos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002a. p. 228-231.

\_\_\_\_\_. Frenesi liberalista. In: SARMENTO, C. E.; WERIANG, S. R. S. (Orgs.). **Textos escolhidos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002b. p. 285-291.

SOARES, José de Lima. **Sindicalismo no ABC Paulista**: reestruturação produtiva e parceria. Brasília: Centro de Educação e Documentação Popular, 1998. p. 62-119.

TADDEI, Emílio H. "Empregabilidade" e formação profissional: a "nova" face da política social na Europa. In: SILVA, Tomaz Tadeu e SILVA, Heron Luiz (Orgs.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.340-368.

TAVARES, Maria da Conceição. As políticas de ajuste no Brasil: os limites da resistência. In: TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís. **(Des)ajuste global e modernização conservadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 75-126.

TAVARES, Maria da Conceição *et al.* (Orgs.) **Aquarella do Brasil**: ensaios políticos e econômicos sobre o governo Collor. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1991.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. O neoliberalismo em debate. In: OLIVEIRA, Manfredo Araújo; TEIXEIRA, Francisco José Soares. (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. 2.ed. São Paulo: Cortez/UFC, 1998. p. 195-252.

THOMPSON, Edward Paul. **Costumes em comum**. Estudos sobre a cultura tradicional. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **A política nacional de formação sindical da Central Única dos Trabalhadores diante do novo padrão de acumulação de capital**. São Paulo: PUC/SP, 1999. (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo. **Espaço acadêmico**. Revista, Ano III, n. 24. mai. 2003.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis**; Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

### **Leis, Decretos e Medidas Provisórias**

BRASIL. MEC/SETEC. **Educação tecnológica: Legislação básica**. Brasília: MEC/SETEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.349, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 abr.1997 – Seção 1, p. 7.760.

\_\_\_\_\_. Portaria Ministerial n.º 215, de 04 de fevereiro 1992. Autoriza o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais a promover o funcionamento da Unidade de Ensino Descentralizada de Araxá-MG, nos termos do processo n.º 23.123.006418/91-13 – MEC, com regime didático constante do mesmo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 fev.1992 – Seção 1, p. 1.389-1.390.

\_\_\_\_\_. Portaria n.º 646, de 14 de maio 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96 e no Decreto 2.208/97 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 mai.1997 – Seção 1, p. 1.012.

\_\_\_\_\_. Projeto de Decreto Legislativo n.º 402/97. Dos deputados Luciano Zica, Miguel Rosseto e Walter Pinheiro. Susta os efeitos do Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, do Presidente da República, que “regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. In: SINDOCEFET-PR/ANDES-SN. **A verdade sobre a reforma da educação profissional**. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, p. 48-51.(s.d.).

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **A educação profissional na Lei 9.394/96**. Departamento de desenvolvimento do ensino. Escola Técnica Federal de Campos. Campos dos Goitacazes/Rio de Janeiro. Maio 1997. p. 09-29.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em CEFETs e dá outras providências. Brasília, 30 de junho de 1978. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do sistema nacional de educação tecnológica e dá outras providências. Brasília, 8 de dez. de 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

### Documentos diversos

SEER, Hildor José *et al.* **Proposta de Grade Curricular: Curso Técnico de Mineração**. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG – Unidade Descentralizada de Araxá – UNED ARAXÁ – Campus IV. Araxá: CEFET-MG/UNED ARAXÁ, 1992. (Mimeogr.).

CEFET-MG/PMA – CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS/PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAXÁ. **Projeto Criação UNED ARAXÁ**. Campus IV – CEFET-MG. Araxá: Prefeitura Municipal de Araxá/Secretaria Municipal de Educação, 1991. (Mimeogr.).

CHARLOT, Bernard. Relações com os saberes, relação com a escola. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL. **História, políticas e saberes em educação escolar. Uberlândia**, Universidade Federal de Uberlândia, 15 mar. 2005.

### Jornais

ARACELY LEVA proposta do CEFET a Itamar. **O tempo**, Araxá, 27 set. 1991. Ed. 471, p. 1.

ARACELY TENTA criar em Araxá Unidade de ensino do CEFET. **Correio de araxá**, Araxá, 28 set 1991.n. 2.173, p. 14.

ARAXÁ – CEFET já está funcionando. **Jornal das Gerais**, Araxá, 21 mar. 1992. Ano IX, n. 411, p.11.

ARAXÁ COMPENSA morte da EMINAS com uma unidade do CEFET. **Jornal das Gerais**, Araxá, 1 fev.1992. Ano IX, n. 404, p.1.

ARAXÁ DESPONTA na educação. **Jornal das Gerais**, Araxá, 18 abr. 1992. Ano IX, n. 415, p. 5.

ARAXÁ se vê privilegiada em termos de educação. **Jornal das Gerais**, Araxá, 8 fev. 1992. Ano IX, n. 405, p. 4.

AULA inaugural no CEFET. **Correio de araxá**, Araxá, 14 mar. 1992. n. 2.217, p. 13.

AUTORIDADES vão levar projeto ao CEFET. **O tempo**, Araxá, 30 ago.1991. Edição 467, p.3.

CEFET ASSINA convênio com a secretaria de Educação. **Correio de araxá**, Araxá, 20 ago.1992. n. 2.258, p. 6.

CEFET DEVE encampar EMINAS ainda este ano. **Jornal das Gerais**. Araxá, 28 fev. 1991. p. 3.

CEFET E EMINAS: um fato histórico para Araxá. **Jornal das Gerais**, Araxá, 1 fev.1992. Ano IX, n. 404, p.1-5.

CEFET REALIZA exame de classificação. **Jornal das Gerais**, Araxá, 15 fev. 1992. Ano IX, n. 406, p.5.

CEFET REALIZA EXAME de seleção. **O tempo**, Araxá,14 fev. 1992. Ed. 492, p.1.

CEFET SERÁ implantado em Araxá. **O Tempo**, Araxá, 31 jan.1992. Edição 490. p.4.

DIRETORES promovem primeira aula do cefet. **O Tempo**, Araxá, 20 mar.1992. Ed. 497, p. 9.

DEPUTADO FEDERAL em audiência com Chiarelli. **O tempo**, Araxá, 24 mai. 1991. p.1.

DEPUTADO TRAZ comitiva do CEFET em Araxá. **O tempo**, Araxá, 29 nov. 1991. Ed. 483, p.1.

EMINAS: a um passo de ser federalizada pelo CEFET. **O tempo**, Araxá, 29 nov.1991. n. 483, p.4.

EMINAS MAIS perto da federalização. **Jornal das Gerais**, Araxá, 30 nov.1991, p. 3.

EMINAS PODERÁ ser transformada em unidade do CEFET-MG. **Correio de Araxá**, Araxá, 30/31 ago.1991a. Ano XXXV, n. 2166. p.15.

EMINAS PROMOVE debate com os candidatos a prefeito. **Correio de araxá**, Araxá, 29 ago. 1992. n. 2.261, p.10.

EMINAS SERÁ federalizada com a encampação do CEFET. **Correio de Araxá**, Araxá, 30 nov.1991b. n. 2190, p.3.

FEDERALIZAÇÃO da EMINAS. **Correio de Araxá**, Araxá, 18 jan. 1992. Ano XXXV, n. 2.202, p. 2.

FEDERALIZAÇÃO DA EMINAS: um marco no setor educacional. **O tempo**, Araxá, 31 jan. 1992. Ed. 490, p.1 e 4.

INSTALAÇÃO do CEFET é publicada. **O Tempo**, Araxá, 14 fev. 1992. Ed. 492, p. 5.

MINISTRO da Educação agiliza implantação da UNED ARAXÁ. **Correio de Araxá**, Araxá, 28 nov. 1991. n. 2.189, p. 1.

NOTA. **Correio de Araxá**, 26 out. 1991, n.º 2.181, p. 3.

OS CÍRCULOS que garantem a qualidade total. **Jornal da Vale**. Corporativo, Rio de Janeiro, p. 4-5, out.2004.

O ÚLTIMO investimento definitivo... **Jornal das Gerais**, Araxá, 28 mar. 1992. Ano IX, n. 412, p. 5.

PREFEITO trabalha em silêncio e federaliza EMINAS. **Jornal da Gerais**, Araxá, 31 ago. 1991. Ano VIII, n. 382, p. 5.

REALIZADA a primeira aula do CEFET Araxá. **O tempo**, Araxá, 20 mar. 1992. Ed. 497, p. 1.

## **Atas**

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAXÁ. Câmara Municipal. **Ata da 14ª reunião ordinária no primeiro período de reuniões do ano de 1991**. Araxá, 14 mai.1991.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAXÁ. Câmara Municipal. **Ata da 17ª reunião ordinária no primeiro período de reuniões do ano de 1991**. Araxá, 4 jun. 1991.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAXÁ. Câmara Municipal. **Ata da 14ª reunião ordinária no segundo período de reuniões do ano de 1991**. Araxá, 5 nov.1991.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAXÁ. Câmara Municipal. **Ata da 3ª reunião ordinária no primeiro período de reuniões do ano de 1992**. Araxá, 18 fev. 1992.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAXÁ. Câmara Municipal de Araxá. **Ata da 17ª reunião ordinária no primeiro período de reuniões do ano de 1992**. Araxá, 24 mar.1992.



**Disco**

LENINE e RENNÓ, Carlos. Quadro negro. In: LENINE. **Falange Canibal**. São Paulo: BMG Brasil Ltda, 2002. Faixa 8 (3 min.14 s.).

**ANEXO**

**ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS**

## **EX-ALUNOS(AS)**

### **Tema 1 – As expectativas em relação à implantação do CEFET.**

1.1. Expectativas em relação à criação de uma escola pública, de formação profissional, em Araxá, considerando o contexto econômico e social vigente à época.

1.2. As primeiras impressões do alunado a respeito da escola.

### **Tema 2 – As opiniões sobre os cursos oferecidos pelo CEFET.**

2.1. O tipo de formação oferecida, considerando os professores, as disciplinas ministradas, o currículo adotado, os laboratórios e equipamentos disponíveis e a estruturação para o estágio supervisionado, preparava, preparou ou prepara para o quê?

2.2. A relação entre a formação oferecida pelo CEFET e o mercado de trabalho atual.

### **Tema 3 – As impressões e expectativas pessoais em relação ao CEFET.**

3.1. O motivo da escolha do CEFET.

3.2. O que se ouvia, a respeito do CEFET, no movimento de promoção e de divulgação da escola (antes do ingresso na instituição).

3.3. As expectativas em relação ao que o CEFET poderia oferecer. Foram atendidas?

### **Tema 4 – Concepções em relação à educação e ao trabalho**

4.1. O conceito, concepção, idéia de educação profissional.

4.2. A representação de um bom profissional.

4.3. Qual relação deve existir entre educação e empresa. O papel da escola e o papel da empresa nessa relação.

### **Tema 5 – Outros fatos em relação à instalação do CEFET.**

## **GESTORES(AS) DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

### **Tema 1 – As expectativas em relação à implantação do CEFET.**

- 1.1. As expectativas em relação à criação de uma escola pública, de formação profissional, em Araxá, considerando o contexto econômico e social vigente à época.
- 1.2. A efetiva participação no projeto de instalação do CEFET.
- 1.3. O projeto educacional que estava posto para o município naquele momento. Os conceitos, concepções e políticas defendidas para esse projeto.
- 1.4. A importância atribuída à implantação e funcionamento do CEFET no Município, no que diz respeito à formação dos trabalhadores.
- 1.5. Os aspectos considerados no que diz respeito ao papel a ser desempenhado pelo CEFET, em relação ao desenvolvimento da cidade.

### **Tema 2 – As opiniões sobre os cursos oferecidos pelo CEFET.**

- 2.1. Opinião sobre a formação oferecida aos trabalhadores, no que diz respeito aos cursos oferecidos pelo CEFET. Os pontos considerados positivos e os pontos considerados falhos.

### **Tema 3 – As impressões e expectativas pessoais em relação ao CEFET.**

- 3.1. As primeiras impressões a respeito da escola.
- 3.2. As expectativas em relação ao que o CEFET poderia oferecer. Foram atendidas?

### **Tema 4 – Concepções em relação à educação e ao trabalho.**

- 4.1. O conceito, concepção, idéia de educação profissional.
- 4.2. A representação de um bom profissional.
- 4.3. A relação que deve existir entre educação e empresa. O papel da empresa e o papel da escola nessa relação.

### **Tema 5 – Outros fatos em relação à instalação do CEFET.**

## **EMPRESÁRIOS(AS)**

### **Tema 1 – As expectativas em relação à implantação do CEFET.**

- 1.1. As expectativas em relação à criação de uma escola pública, de formação profissional, em Araxá, considerando o contexto econômico e social vigente à época.
- 1.2. Se a sua empresa participou do projeto de instalação do CEFET.
- 1.3. O projeto educacional que estava posto para o município naquele momento. Os conceitos, concepções, idéias e políticas defendidas para esse projeto.
- 1.4. A importância atribuída à implantação e funcionamento do CEFET no Município, no que diz respeito à formação dos trabalhadores.
- 1.5. Os aspectos considerados no que diz respeito ao papel a ser desempenhado pelo CEFET em relação ao desenvolvimento da cidade.
- 1.6. O tipo de papel desempenhado pela implantação do CEFET, do ponto de vista do desenvolvimento empresarial. A relação entre o desenvolvimento empresarial na cidade e o funcionamento do CEFET.

### **Tema 2 – As opiniões sobre os cursos oferecidos pelo CEFET.**

- 2.1. O conhecimento (do entrevistado) sobre os cursos oferecidos pelo CEFET.
- 2.2. O tipo de formação oferecida preparava, preparou ou prepara para o quê?
- 2.3. A relação entre a formação oferecida pelo CEFET e o mercado de trabalho atual.

### **Tema 3 – As impressões e expectativas pessoais em relação ao CEFET.**

- 3.1. As primeiras impressões a respeito da escola.
- 3.2. As expectativas em relação ao que o CEFET poderia oferecer. Foram atendidas?

### **Tema 4 – Concepções em relação à educação e ao trabalho.**

- 4.1. O conceito, concepção, idéia de educação profissional.
- 4.2. A representação de um bom profissional.
- 4.3. A relação entre educação e empresa. O papel da escola e o papel da empresa nessa relação.

### **Tema 5 – Outros fatos em relação à instalação do CEFET.**

## **PROFESSORES(AS)**

### **Tema 1 – As expectativas em relação à implantação do CEFET.**

1.1. As expectativas em relação à criação de uma escola pública, de formação profissional, em Araxá, considerando o contexto econômico e social vigente à época.

1.2. As primeiras impressões a respeito do CEFET, antes de ingressar na instituição.

### **Tema 2 – As opiniões sobre os cursos oferecidos pelo CEFET.**

2.1. O tipo de formação oferecida, considerando os professores, as disciplinas ministradas, o currículo adotado, os laboratórios e equipamentos disponíveis e a estruturação para o estágio supervisionado, preparava, preparou ou prepara para o quê?

2.2. A relação entre a formação oferecida pelo CEFET e o mercado de trabalho atual.

### **Tema 3 – As impressões e expectativas pessoais em relação ao CEFET.**

3.1. Os motivos de ingresso no CEFET.

3.2. No movimento de promoção e de divulgação da escola, o que se ouvia a respeito do CEFET, antes de ingressar na instituição.

3.3. As expectativas em relação ao que o CEFET poderia oferecer. Foram atendidas?

### **Tema 4 – Concepções em relação à educação e ao trabalho.**

4.1. O conceito, concepção, idéia de educação profissional.

4.2. A representação de um bom profissional.

4.3. Que relação deve existir entre educação e empresa. O papel da escola e o papel da empresa nessa relação.

### **Tema 5 – Outros fatos em relação à instalação do CEFET.**

## **TRABALHADORES(AS)/SINDICALISTAS**

### **Tema 1 – As expectativas em relação à implantação do CEFET.**

- 1.1. As expectativas em relação à criação de uma escola pública, de formação profissional, em Araxá, considerando o contexto econômico e social vigente à época.
- 1.2. A preocupação (se havia) por parte dos trabalhadores em relação à sua formação profissional.
- 1.3. A participação do(s) sindicato(s) no projeto de instalação do CEFET.
- 1.4. O projeto educacional estava posto para o município naquele momento. Os conceitos, concepções, idéias e políticas defendidas para esse projeto.
- 1.5. A importância atribuída à implantação e funcionamento do CEFET no Município, no que diz respeito à formação dos trabalhadores.
- 1.6. Os aspectos considerados no que diz respeito ao papel a ser desempenhado pelo CEFET, em relação ao desenvolvimento da cidade.
- 1.7. O papel desempenhado pela implantação do CEFET, do ponto de vista do desenvolvimento empresarial. A relação entre o desenvolvimento empresarial na cidade e o funcionamento do CEFET.
- 1.8. O papel vislumbrado em relação ao CEFET (uma escola formadora de trabalhadores), do ponto de vista do sindicato.

### **Tema 2 – As opiniões sobre os cursos oferecidos pelo CEFET.**

- 2.1. O conhecimento (dos entrevistados) sobre os cursos oferecidos pelo CEFET.
- 2.2. O tipo de formação oferecida preparava, preparou ou prepara para o quê?
- 2.3. A relação entre a formação oferecida pelo CEFET e o mercado de trabalho atual.

### **Tema 3 – As impressões e expectativas pessoais em relação ao CEFET.**

- 3.1. As suas primeiras impressões a respeito da escola.
- 3.2. As suas expectativas em relação ao que o CEFET poderia oferecer. Foram atendidas?
- 3.3. As expectativas do trabalhador (sindicalizado ou não) em relação ao ensino oferecido pelo CEFET, do ponto de vista de classe.

### **Tema 4 – Concepções em relação à educação e ao trabalho.**

- 4.1. O conceito, concepção, idéia de educação profissional.
- 4.2. A representação de um bom profissional.

4.3. A relação entre educação e empresa. Qual o papel da empresa e o papel da escola.

**Tema 5 – Outros fatos em relação à instalação do CEFET.**



## **COMUNIDADE/OUTROS SUJEITOS**

### **Tema 1 – As expectativas em relação à implantação do CEFET.**

- 1.1. As expectativas em relação à criação de uma escola pública, de formação profissional, em Araxá, à época de sua implantação.
- 1.2. Quem ou o quê, contribuiu para que a instalação do CEFET.
- 1.3. A preocupação (se havia) por parte dos trabalhadores em relação à sua formação profissional.
- 1.4. O projeto educacional que estava posto para o município naquele momento. Os conceitos, concepções, idéias e políticas defendidas para esse projeto.
- 1.5. A importância atribuída à implantação e funcionamento do CEFET no Município, no que diz respeito à formação dos trabalhadores.
- 1.6. Os aspectos considerados no que diz respeito ao papel a ser desempenhado pelo CEFET, em relação ao desenvolvimento da cidade.
- 1.7. O papel desempenhado pela implantação do CEFET, do ponto de vista do desenvolvimento empresarial. A relação entre o desenvolvimento empresarial na cidade e o funcionamento do CEFET.
- 1.8. O papel vislumbrado em relação ao CEFET, em se tratando de uma escola formadora de trabalhadores.

### **Tema 2 – As opiniões sobre os cursos oferecidos pelo CEFET.**

- 2.1. O conhecimento (dos entrevistados) sobre os cursos oferecidos pelo CEFET.
- 2.2. O tipo de formação oferecida preparava, preparou ou prepara para o quê?
- 2.3. A relação entre a formação oferecida pelo CEFET e o mercado de trabalho atual.

### **Tema 3 – As impressões e expectativas pessoais em relação ao CEFET.**

- 3.1. As primeiras impressões a respeito da escola.
- 3.2. As expectativas em relação ao que o CEFET poderia oferecer. Foram atendidas?
- 3.3. As expectativas (do trabalhador formado pelo CEFET) em relação ao ensino oferecido.

### **TEMA 4 – Concepções em relação à educação e ao trabalho.**

- 4.1. O conceito, concepção, idéia de educação profissional.
- 4.2. A representação de um bom profissional, na sua opinião.

4.3. A relação entre educação e empresa. O papel da escola e o papel do empregador nessa relação.

**TEMA 5 – Outros fatos em relação à instalação do CEFET.**