

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA APARECIDA ZANETTI

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO DE UMA
EMPRESA MECÂNICA NO PARANÁ QUE OFERECE ESCOLARIZAÇÃO
PARA TRABALHADORES

CURITIBA

1999

MARIA APARECIDA ZANETTI

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO DE UMA
EMPRESA MECÂNICA NO PARANÁ QUE OFERECE ESCOLARIZAÇÃO PARA
TRABALHADORES

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação, no
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Acácia Zeneida Kuenzer.

CURITIBA

1999

Catálogo na publicação
Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Zanetti, Maria Aparecida

A Educação de jovens e adultos na empresa: um estudo de caso de uma empresa mecânica no Paraná que oferece escolarização para trabalhadores / Maria Aparecida Zanetti. – Curitiba, 1999.

111 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Acácia Zeneida Kuenzer
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação de adultos. 2. Trabalhadores – Educação.
3. Educação e emprego. 4. Educação e Estado. 5. Ensino
profissional. I. Título.

CDD 374

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA APARECIDA ZANETTI

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO DE UMA
EMPRESA MECÂNICA NO PARANÁ QUE OFERECE ESCOLARIZAÇÃO
PARA TRABALHADORES

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora - Profa. Dra. Acácia Zeneida Kuenzer

Setor de Educação, UFPR

Profa. Dra. Maria Dativa de Salles Gonçalves

Setor de Educação, UFPR

Profa. Dra. Regina Maria Michelotto

Setor de Educação, UFPR

Curitiba, 09 de dezembro de 1999.

Dedico este trabalho ao amigo e pesquisador em Educação de Jovens e
Adultos, Aparecido Guinaglia (*in memorium*).
Sua interlocução faz muita falta.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho faz parte de minha história e como a história de cada um é vivida e compartilhada com muitos, ele também é um pouco de cada um. Dos autores que, a distância dialogaram comigo e dos mais próximos que de diferentes maneiras gestaram este trabalho.

Ao André, sempre carinhoso e disponível a dialogar e refletir sobre este trabalho.

À minha família, pela solidariedade e carinho.

Aos meus/minhas colegas de Departamento, que dividiram a sobrecarga de trabalho, alguns, além disso, emprestaram livros, ouviram pacientemente, leram e discutiram comigo, incentivando-me.

Aos colegas do movimento docente que ao longo deste tempo respeitaram a minha necessidade de ficar mais reclusa.

Às bolsistas de iniciação científica, Vivian e Célia, que me acompanharam na pesquisa de campo, sempre com muita vivacidade e interesse.

Aos alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos que encontrei ao longo de minha formação e trabalho. Com vocês aprendi muito.

À Professora Acácia, não somente pela presença como intelectual na orientação deste trabalho, mas também pela paciência e carinho.

Às professoras Maria Dativa e Regina, pelas contribuições quando do exame de qualificação.

É tão urgente quanto necessária a compreensão correta da tecnologia, a que recusa entendê-la como obra diabólica ameaçando sempre os seres humanos ou a que perfila como constantemente a serviço de seu bem estar.

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, é a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje, tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado.

Por isso mesmo a formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo, a educação de adultos hoje como a educação em geral não podem prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica. O convívio com as técnicas, a que não falte a vigilância ética, implica uma reflexão radical, jamais cavilosa, sobre o ser humano, sobre sua presença no mundo e com o mundo. Filosofar, assim, se impõe não como puro encanto mas como espanto diante do mundo, diante das coisas, da História que precisa ser compreendida ao ser vivida no jogo em que, ao fazê-la, somos por ela feitos e refeitos.

Paulo Reglus Neves Freire

(1996)

RESUMO

A presente dissertação toma por referência três eixos básicos para a reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos na empresa. São eles: a reestruturação produtiva, o Estado e a qualificação dos trabalhadores. O primeiro refere-se à empresa capitalista e analisa as transformações nos processos de trabalho, articuladas à nova base técnica e organizacional da produção e às demandas de qualificação dos trabalhadores. Investiga-se junto a trabalhadores e chefias esta perspectiva por meio de um estudo de campo em uma indústria metal-mecânica de autopeças que oferta escolarização para seus trabalhadores. A pesquisa indicou alguns dos elementos que justificam a oferta de Educação de Jovens e Adultos pela empresa aos seus trabalhadores. São elas: a demanda do próprio posto de trabalho, os novos processos organizativos e a necessidade de a empresa manter ou receber a certificação de qualidade, como credenciamento para os novos padrões de concorrência. As exigências deste novo perfil dos trabalhadores pelas empresas, aliadas à redefinição do papel do Estado no que se refere à universalização da educação – redefinição essa pautada principalmente em orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial sob a perspectiva neoliberal que aplica à educação a lógica da racionalidade financeira - são elementos que explicam a oferta de escolarização supletiva aos trabalhadores por empresas capitalistas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Reestruturação Produtiva.

Estado.

ABSTRACT

This dissertation reflects on the Education of Youth and Adults in the private company, considering three basic axes. They are: the productive restructuring, the state and the qualification of the workers. The first refers to the capitalist enterprise and analyzes the changes in work processes, the new organizational and technical base of production and the demands of qualification of the workers. This axis was investigated with the participation of workers and managers through a field study in a metal-mechanical industry of auto parts, which offer schooling for their workers. The research has indicated some elements that justify the provision of Youth and Adults Education by the company to its employees. They are: the demand of the work itself, the new organizational processes and the need of the company on maintain or receive quality certification like a accreditation for new standards of competition. The requirements of this new profile of workers by companies, coupled with the redefinition of the role of the state to the universalizing of the education - guided by references of international organisms as the World Bank, under the neoliberal perspective that applies the logic of the financial rationality to the education - are elements that explain the offer of basic level education to the workers by capitalist enterprises.

Keywords: Youth and Adults Education. Productive Restructuring. State.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E ESCOLARIZAÇÃO.....	17
2.1 ALGUNS ELEMENTOS DE ESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA	17
2.2 O MODELO TAYLORISTA/FORDISTA DO TRABALHO.....	19
2.3 INOVAÇÕES NA PRODUÇÃO E NA GESTÃO DO TRABALHO.....	23
2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL	30
3 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: AS INFLUÊNCIAS DO MODELO NEOLIBERAL.....	33
3.1 ALGUNS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO CAPITALISMO MONOPOLISTA DE ESTADO BRASILEIRO.....	34
3.2 NEOLIBERALISMO E ESTADO.....	39
3.3 A EDUCAÇÃO NO PROJETO NEOLIBERAL.....	46
3.4 O PLANEJAMENTO POLÍTICO–ESTRATÉGICO DO MEC: ALGUMAS DAS INFLUÊNCIAS DO BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	49
3.5 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS RECENTES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	56
4 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, ESTADO E ESCOLA: ESTUDO DE CAMPO.....	64
4.1 ELEMENTOS BÁSICOS DO ESTUDO CASO: O RECORTE METODOLÓGICO.....	64
4.2 INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E ORGANIZACIONAIS NA EMPRESA PESQUISADA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	69
4.3 A DEMANDA POR ESCOLARIZAÇÃO NA EMPRESA PESQUISADA: ALGUNS INDICATIVOS DE SUA RELAÇÃO COM AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E ORGANIZACIONAIS	77
4.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EMPRESA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO	83
4.5 A OFERTA E MANUTENÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PAPEL DO ESTADO OU DA EMPRESA	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXO	111

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos¹ (EJA) no Brasil, enquanto modalidade educacional, tem se constituído como produto da miséria social muito mais do que pelo desenvolvimento, ou seja, a exclusão social marcada pelo desemprego ou pelo acesso precário ao trabalho e pelo não acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade, tem, historicamente produzido estes educandos, jovens e adultos trabalhadores.

Diante disso, pode parecer, a primeira vista, incoerente tratar da Educação de Jovens e Adultos relacionada a modernização tecnológica implementada por várias empresas capitalistas. Porém, ao analisarmos a forma de qualificação que pautava a organização dos processos produtivos, sob o modelo taylorista/fordista vemos, de certa forma, explicado este estranhamento, pois este modelo não favorecia um nível de escolarização e formação profissional mais elevado, na medida em que o trabalhador responsável por funções operacionais

era considerado qualificado quando executava tarefas com habilidade, geralmente adquirida pela combinação entre treinamento e experiência, que se dava através da mediação das atividades laborais. Em decorrência da natureza dos processos técnicos, transparentes, rígidos e estáveis, bastavam habilidades psicofísicas, memorização e repetição de procedimentos para definir a capacidade para executar determinadas tarefas, cujas variações pouco significativas ao longo do tempo permitiam uma adaptação quase 'natural' às mudanças. A esta forma de organização do trabalho correspondia padrões de vida social igualmente bem definidos e relativamente estáveis.

Desta forma, não se exigia do trabalhador mais do que alguns anos de escolaridade, os suficientes para permitir o domínio de alguns conhecimentos básicos de leitura, de escrita, de cálculo, da natureza e da sociedade. (KUENZER, 1999a, p. 10-11).

¹ Conforme o art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos “Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teórico e baseados na prática”. Haddad e Pierro (1999) afirmam concordar com este conceito amplo de Educação de Adultos, porém entendem que efetuar uma avaliação da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos tão complexa e abrangente não está ao seu alcance.

Com as mudanças na base técnica dos processos de trabalho, resultante do desenvolvimento de novas tecnologias, da microeletrônica, da informática, das telecomunicações, da automação, de novos materiais e de um novo modelo de gerenciamento da produção, a tendência que se instala como demanda de qualificação² tem apontado para um novo perfil de trabalhador, que possibilite adaptar-se à produção flexível. O novo *discurso* sobre este perfil destaca:

a capacidade de comunicar-se adequadamente, através do domínio dos códigos e linguagens incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade. (KUENZER, 1999b, p.129).

Nas preocupações com os vínculos entre educação e trabalho, no centro da teorização educacional crítica, encontram-se autores da linha de pesquisa Trabalho e Educação (Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Lucília Machado, Miguel Arroyo) que, a partir da década de 1980 reviram no movimento da história, as suas posições tanto teóricas quanto metodológicas, passando seu olhar da fábrica para a escola e da escola para a fábrica.

Recentemente, vários estudos nesta linha de pesquisa tem focado a reestruturação produtiva, definida como inovações tecnológicas e organizacionais nas relações de produção e de trabalho. As transformações na base técnica do capitalismo e suas consequências para a educação do trabalhador tem sido alvo das reflexões de educadores, sociólogos, economistas. Verifica-se uma tendência que aponta para o estudo das conexões entre a educação e o modo de produção no campo produtivo. Neste sentido, a indústria aparece como campo de análise empírica, não somente porque as novas relações de trabalho e produção trazem demandas para pensar uma nova escolarização/formação dos trabalhadores no próprio espaço escolar, mas também porque a própria empresa (algumas), enquanto

² Qualificação entendida enquanto domínio técnico, tecnológico e ético-político. Este conceito não tem sido compreendido, sob as formas capitalistas de produção, desta forma, mesmo que nos discursos assim o pareça.

organização não-educacional tem mantido dentro de seu espaço, ensino fundamental e médio para os seus trabalhadores.

Nesse sentido, um dos eixos de questionamento que este estudo coloca é analisar o que leva a empresa a oferecer escolarização a seus trabalhadores.

Atualmente, estudos como os de Salerno (1994), Kuenzer (1998/1999) e Machado (1992/1994) tem indicado uma tendência³ a alterações tanto no modelo taylorista/fordista de produção para novas formas de produção e trabalho flexibilizadas quanto do Estado de Bem-Estar Social que, de certa forma, deu sustentação àquele modelo, mediante o investimento público em setores como transporte, equipamentos públicos etc., por meio, também do complemento ao salário social com gastos com educação, seguridade social, assistência médica. Além disso, “o poder estatal era exercido direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção.” (HARVEY, 1992, p.129).

A redefinição de Estado do capitalismo monopolista (Coutinho, 1980), a partir dos modelos de acumulação flexível e neoliberal, tem sido chamada Estado mínimo, ou como o denomina Santos (1998), a partir das análises de Francisco Oliveira, Estado de mal estar.

O modelo neoliberal de Estado pressupõe a redução do gasto público, a partir da lógica da racionalidade financeira, inclusive no que se refere ao gasto social – saúde e educação – e a privatização de empresas estatais, paraestatais ou de participação estatal, bem como a privatização da educação a partir de diferentes formas. Assim sendo, com a redefinição do Estado em sua participação econômica e também social, outros agentes entram em cena. No caso da educação, verificamos atualmente o crescimento das escolas privadas de ensino superior e também, dentre outras formas, a Educação de Jovens e Adultos oferecida pela empresa capitalista.

As indústrias tem como função básica a produção de bens para o mercado. Para tanto, necessitam conquistar maior produtividade e qualidade para seus produtos e assegurar competitividade frente aos concorrentes. A obtenção destas condições, a partir dos anos 70, nos países de economia

³ Não se pode generalizar essa observação, pois as formas de intervencionismo estatal e de implementação do modelo taylorista/fordista de organização do trabalho e da produção variam muito entre os países de economia avançada e destes em relação aos países de economia periférica.

avançada e, mais recentemente, nos países em desenvolvimento, vem sendo buscada a partir da implantação de novas tecnologias e novos processos organizativos, os quais tem demonstrado necessitar de um novo perfil de trabalhador.

Assim, paralelamente as influências do modelo neoliberal nas políticas econômicas e sociais, a reestruturação produtiva com as demandas por novas qualificações dos trabalhadores - seja pela demanda do próprio posto de trabalho, seja pelos novos processos organizativos, seja mesmo pela necessidade de formalização para o recebimento da certificação de qualidade, como credenciamento para os novos padrões de concorrência - exige que entrem em cena outros agentes, além da escola pública e mesmo da escola privada, para oferecer escolarização.

As exigências desse novo perfil do trabalhador pelas empresas, aliada ao distanciamento crescente do Estado no que se refere à universalização da educação, pautada nas críticas e orientações, principalmente de organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI, a partir da perspectiva neoliberal pode, por hipótese, explicar a oferta de escolarização pelas empresas capitalistas.

Para o exame dessa problemática, o presente estudo parte de dois pressupostos básicos: 1º.) as empresas, a partir da implantação de novas tecnologias e de novos processos organizativos, necessitam de trabalhadores com maior escolarização; 2º.) o Estado, na ótica neoliberal, com o crescente redimensionamento da oferta e manutenção de políticas educacionais públicas, necessita que outros agentes assumam em parceria este encargo.

Levantamos a hipótese de que a existência da Educação de Jovens e Adultos na empresa, a partir da perspectiva econômica e política, responde a estas duas demandas – da própria empresa e do Estado na sua configuração atual.

Assim, o presente estudo foi elaborado a partir de dois procedimentos que, somados, auxiliaram na análise comparativa dos dados e colaboraram para as conclusões finais dessa dissertação.

Um dos procedimentos consistiu na pesquisa bibliográfica, como forma de investigar os elementos trazidos por vários autores sobre as relações entre reestruturação produtiva, Estado e escola. O outro procedimento escolhido foi o

estudo de caso, limitado à investigação de uma empresa metal-mecânica de autopeças, que vem implantando inovações tecnológicas e organizacionais e que oferta escolarização básica a seus trabalhadores dentro da própria empresa. As características desta empresa possibilitam estudar a relação entre a reestruturação produtiva e as demandas por escolarização. O recorte metodológico é apresentado no capítulo que expõem e analisa os dados levantados no estudo de campo e o instrumento utilizado está descrito no anexo.

A pesquisa empírica, centrada em uma empresa que tem adotado inovações tecnológicas e organizacionais, bem como programas de educação supletiva para os seus trabalhadores, justifica-se em estudos recentes⁴, que apresentam dados de empresas, constatando ser a baixa escolaridade dos trabalhadores um dos mais significativos obstáculos na implementação das novas formas de organização dos processos produtivos.

Busca-se, então, levantar com os trabalhadores as seguintes informações:

- as consequências da escolarização em relação ao desempenho de seu trabalho, a manutenção do emprego e a promoção, e nas suas relações pessoais;
- a percepção dos elementos que compõem a reestruturação produtiva na empresa em que trabalha;
- a escolarização na empresa pesquisada: justificativa da demanda e suas consequências;
- a oferta de escolarização como papel da empresa e/ou do Estado;
- a avaliação da escolarização ofertada pela empresa.

Na pesquisa entrevista-se, também, a coordenação da EJA, buscando informações sobre a estrutura e o funcionamento do programa educacional na empresa pesquisada. Chefias de seção e supervisores foram entrevistados, no intuito de obter informações sobre alguns dos elementos das inovações tecnológicas e organizacionais presentes na empresa, bem como as possíveis relações destes, segundo sua ótica, com a oferta de EJA pela empresa e das consequências desta escolarização para o desempenho dos trabalhadores.

⁴ Estudos e pesquisas sobre as mudanças no processo de produção e trabalho e na qualificação dos trabalhadores são o objetivo do primeiro capítulo.

Além disso, levanta-se, também, a compreensão destes entrevistados quanto ao papel desenvolvido pela empresa ou pelo Estado na oferta de escolarização de adultos, considerando o seu funcionamento dentro da empresa. Consulta-se, ainda, para a obtenção de maiores informações sobre a empresa e o seu programa de escolarização, alguns documentos de circulação na empresa pesquisada.

Para a apresentação deste estudo organizam-se três capítulos. O primeiro capítulo aborda alguns dos elementos da estruturação do processo de produção capitalista e as suas modificações a partir das novas demandas de acumulação do capital, as quais geram diferentes demandas sobre o perfil do trabalhador.

No segundo capítulo, busca-se caracterizar, segundo Coutinho (1980), a aplicação no Brasil da concepção de capitalismo monopolista de Estado e os questionamentos feitos a partir das ideias neoliberais que tem determinado um redimensionamento do Estado no que se refere a oferta e manutenção de políticas públicas de educação e, mais especificamente, nas políticas para a educação de jovens e adultos no Brasil.

O terceiro capítulo apresenta o recorte metodológico do estudo de caso para, posteriormente, apresentar e relacionar os resultados do estudo de caso com o estudo sobre a reestruturação produtiva e suas demandas por qualificação, enquanto eixo básico da atual conformação do capitalismo, bem como na perspectiva do papel do Estado na oferta e manutenção pública da educação.

2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E ESCOLARIZAÇÃO

As novas formas de organização do trabalho sob o capital, valem-se das bases anteriores de produção, superando e incorporando elementos, para reordenar a acumulação capitalista. É nessa perspectiva que se caracteriza neste capítulo, o conjunto de mudanças que ocorrem atualmente nas formas de produção e na gestão do trabalho sob o capital e que questionam o modelo taylorista/fordista enquanto parâmetros de organização do mundo do trabalho.

As manifestações desse novo “modelo” apresentam-se de forma diferenciada entre países, principalmente entre aqueles de economia avançada e os países de economia periférica como o Brasil, entre regiões, setores, empresas do mesmo setor e, também, dentro de uma mesma empresa.

Alguns dos elementos presentes nesse novo modelo serão apresentados neste capítulo, bem como a decorrente caracterização da qualificação do trabalhador e nesta, a demanda por escolarização.

2.1 ALGUNS ELEMENTOS DE ESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

O perfil de trabalhador demandado pelo capitalismo tem sido marcado por diversas alterações. Estas vinculam-se, basicamente, às modificações no processo de produção e de gestão da força de trabalho sob o capital, com o intuito de manutenção ou ampliação do lucro.

A cooperação capitalista simples – forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes mas conexos, sob o comando do mesmo capitalista – constitui-se o ponto de partida lógico e histórico do capital. Nesta forma de trabalho, temos a conjugação dos produtores independentes sob o capital e, como afirma Marx, a “conexão entre as funções que exercem e a unidade que formam no organismo produtivo estão fora deles, no capital que os põe juntos e os mantém juntos” (MARX, 1994, p. 380).

Assim, embora a demanda por qualificação dos trabalhadores permaneça praticamente a mesma que era própria à forma de trabalho artesanal, e um mesmo artífice, com um ou dois aprendizes, produza uma mercadoria por inteiro, o fato de o capitalista pagar, por exemplo, a 100

trabalhadores o valor de sua força de trabalho independente, não paga a força de trabalho combinada. Em outras palavras, a força de trabalho coletiva nada custa ao capital. (MARX, 1994, p. 382).

A forma clássica de cooperação, fundada na divisão do trabalho, é a manufatura. Ela se origina de um lado da especialização e de outro da parcelização do trabalho. Porém, seja qual for a sua origem, a base é a mesma - um mecanismo de produção cujos órgãos são seres humanos. Assim, na manufatura, as tarefas são simplificadas e diversificadas, “a estreiteza e as deficiências do trabalhador parcial tornam-se perfeições quando ele é parte integrante do trabalho coletivo” (MARX, 1994, p. 400). À hierarquia de tarefas corresponde a hierarquia de salário e, juntamente com esta graduação, surge a classificação dos trabalhadores em hábeis e inábeis. O custo de aprendizagem da força de trabalho é menor, dada a parcelização do trabalho. Outra característica da manufatura é o ofício manual de cada trabalhador. Este não produz individualmente nenhuma mercadoria, apenas a produz o trabalhador coletivo.

A utilização e especialização das ferramentas na manufatura se colocam à medida que esta possa, nas mãos do trabalhador parcial específico, ser operada plenamente.

As diferentes manufaturas – de matéria prima e de produção - podem combinar-se entre si. A base manufatureira, entretanto, ligada intrinsecamente a divisão do trabalho não adquire, conforme Marx, a verdadeira unidade técnica. Esta somente surge, quando a manufatura se transforma em indústria mecanizada. (MARX, 1994, p. 399).

Enquanto na manufatura a base que altera o modo de produção é o trabalhador parcializado, na indústria moderna é o instrumental de trabalho.⁵

A máquina confere ritmo ao trabalhador; é ela que determina o tempo de trabalho. A maquinaria “é meio para produzir mais valia”, tendo em vista que seu emprego tem por fim “baratear às mercadorias, encurtar a parte do dia de

⁵ Marx apresenta, no capítulo sobre *A maquinaria e a indústria moderna*, como o instrumental de trabalho se transforma de ferramenta manual em máquina, distinguindo uma da outra. “A máquina da qual parte a revolução industrial substitui o trabalhador que maneja uma única ferramenta por um mecanismo que ao mesmo tempo opera com certo número de ferramentas idênticas ou semelhantes àquela, e é acionado por uma única força motriz, qualquer que seja a sua forma” (MARX, 1994, p. 430), cavalo, vento, água etc.

trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista” (MARX, 1994, p.424).

Comparando os diferentes processos de produção, Marx afirma que:

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, serve à máquina. Naqueles, procede dele o movimento do instrumental de trabalho; nesta, tem de acompanhar o movimento do instrumental. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles. (MARX, 1994, p.483).

Embora Marx afirme que um processo de produção obsoletiza outro, porque o que era base em um torna-se obsoleto em outro, entende também que a condição de existência de novos processos de produção, vale-se da base anterior e, absorvendo elementos já postos, reordena as bases da acumulação capitalista.

Apesar de termos apresentado breve e linearmente as formas de organização do trabalho sob o capital, é importante registrar que as mesmas, embora sob novas condições históricas, se reorientam ou aperfeiçoam para um mesmo fim – a crescente acumulação capitalista. Além disso, as atuais formas de organização do trabalho sob o capital somente são possíveis dado ao aprimoramento, construído historicamente, das formas de expropriação do trabalho pelo capital.

2.2 O MODELO TAYLORISTA/FORDISTA DO TRABALHO

Segundo Braverman, os economistas clássicos foram os primeiros, de um ponto de vista teórico, a cuidar dos problemas da organização do trabalho nas relações capitalistas de produção e têm seu trabalho continuado, na última parte da Revolução Industrial, por Andrew Ure e Charles Babbage.

Entre esses homens e o próximo passo, a formulação completa da teoria da gerência em fins do século XIX e princípios do século XX, há uma lacuna de mais de meio século, durante a qual verificou-se um enorme aumento no tamanho das empresas, os inícios da organização monopolista da indústria, e a intencional e sistemática aplicação da ciência à produção. (BRAVERMAN, 1987, p.82)

O trabalho dos economistas clássicos acrescido das condições concretas do desenvolvimento industrial daquele período, possibilitaram o surgimento da teoria geral de administração, com as obras de Taylor e Fayol.⁶

Frederick Winslow Taylor (1856 – 1915) fundamenta seus estudos no seu próprio trabalho. A divulgação de suas ideias teve ampla repercussão internacional com a sua aplicação em indústrias de todo mundo, inclusive no bloco soviético que se constituiu após a revolução bolchevique.

Taylor buscava responder a uma das preocupações dos empresários: a organização dos processos de trabalho e o seu controle nas empresas capitalistas, como forma de se assegurar um aumento na produtividade.

Os princípios básicos do taylorismo são: a separação entre as funções de concepção e planejamento e as funções de execução; a fragmentação e especialização das tarefas; o controle de tempos e movimentos; a seleção dos trabalhadores e a remuneração por desempenho.

Com a separação entre preparação e execução, têm-se a expropriação máxima do saber operário, reordenando-a de tal forma que se caracterize quais tarefas devem ser feitas, como, onde, por quem e em quanto tempo – a fim de atender as necessidades de acumulação do capital.

O estudo dos tempos e movimentos tornou possível decompor o trabalho em parcelas elementares e simplificadas, além de eliminar ou reduzir a “porosidade” na jornada de trabalho, criando maneiras mais rápidas e eficientes de execução do trabalho.

Quando Taylor apresenta o exemplo de como recrutar um trabalhador para carregar lingotes de ferro, enumera três elementos: “...primeiro a cuidadosa seleção do trabalhador, segundo e terceiro, o método de instruí-lo, primeiramente, e depois treiná-lo a trabalhar de acordo com o sistema de administração científica”. E diz ainda que “há uma ciência de carregar lingotes [...] que o homem incumbido de carregar barras de ferro não pode entendê-la, nem mesmo trabalhar de acordo com essa ciência, sem auxílio de seus superiores.” (TAYLOR, 1990, p. 46-47).

⁶ Fayol completa a obra de Taylor mostrando que “o exercício de cada função depende de um conjunto de habilidades próprias; ou seja, existem pessoas que nascem aptas para administrar, devendo apenas submeter-se a uma adequada preparação, enquanto outras nascem para executar. A grande contribuição de Fayol foi o estabelecimento do processo administrativo, presente até hoje na teoria da administração, que expressa a separação entre administração e execução: prever, organizar, coordenar, comandar e controlar. [...] Fayol preocupa-se em racionalizar o trabalho do administrador e a estrutura da empresa.”. (KUENZER, 1986, p.30).

Taylor, citado por Braverman, na sua publicação em 1903 de “Shop management” (Administração de oficinas), reforça esta perspectiva de hierarquização das tarefas, afirmando que cabe à gerência ou à direção as funções de comandar e controlar o desenvolvimento do trabalho, organizando cada etapa do processo de produção e atribuindo, detalhadamente, aos operários a execução das tarefas. “Todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto”. (BRAVERMAN, 1987, p. 103).

Além disso, a esses princípios agregam-se o estímulo ao desempenho individual e isto implica “não somente determinar, para cada um, a tarefa diária, mas também pagar boa gratificação ou prêmio todas as vezes que conseguir fazer toda a tarefa em tempo fixado.” (TAYLOR, 1990, p. 89).

Os princípios tayloristas, que marcaram o período compreendido entre o final da Primeira Guerra Mundial até meados dos anos 70, têm como implicações principais para a organização do trabalho: a) a separação entre planejamento e execução das tarefas de trabalho; b) a fragmentação e parcelamento do trabalho; c) os conteúdos rígidos, para o desenvolvimento de cada tarefa, de acordo com o posto de trabalho; d) o desprezo pela qualificação anterior da maioria dos trabalhadores.

Ainda como princípios norteadores da produção naquele período, temos o fordismo. O termo fordismo se generalizou a partir dos estudos de Gramsci em “Americanismo e Fordismo”, que o utiliza para caracterizar o sistema de produção e gestão empregado em 1913, por Henry Ford em sua fábrica, a Ford Motor Co, em Detroit, Estados Unidos.

Conforme Kuenzer, quando Gramsci analisa o americanismo e o fordismo, “demonstra sua eficiência enquanto forma de extração de mais-valia à medida em que, a partir das relações de produção e das novas formas de organização do processo produtivo, são concebidos e veiculados novos modos de vida, de comportamentos, de valores ideológicos”. Desta forma, à coerção acresce-se “a busca de consenso através da veiculação de uma nova concepção de mundo correspondente aos interesses do capital. (KUENZER, 1986, p.50).

Em 1903, quando a Ford Motor Company foi inaugurada, fabricar automóveis era uma função que exigia grande habilidade e qualificação dos

trabalhadores. Com a inauguração, em 1914 da linha de montagem acoplada a uma esteira rolante, esse processo se altera enormemente.

O trabalho é fragmentado e simplificado, com ciclos operatórios muito curtos, requerendo pouco tempo de formação e de treinamento dos trabalhadores. Além disso, observa-se uma radical separação entre a concepção e a execução.

Com a implantação da linha de montagem evita-se o deslocamento dos trabalhadores e mantém-se um fluxo contínuo e progressivo das peças e partes, permitindo a redução dos tempos mortos. O trabalho torna-se parcelado, repetitivo e monótono, tendo sua velocidade e ritmo estabelecidos independentemente do trabalhador que o executa por meio de uma disciplina rígida.

Com tudo isso, o trabalhador perde algumas de suas qualificações que são incorporadas à máquina.

O método de produção da Ford deparou-se com a resistência dos trabalhadores, que passaram a migrar para outras empresas. Esta crise foi intensificada, conforme Braverman, “pela tendência sindicalizadora iniciada pela associação Trabalhadores Industriais do Mundo, entre os trabalhadores da Ford, no verão de 1913” (1987, p. 132). A reação de Ford a esta dupla ameaça – sindicalização e êxodo dos trabalhadores – foi o pagamento de cinco dólares por uma jornada de oito horas de trabalho. Esta ação fez com que se dissipasse por um certo período ambas as ameaças.

Além disso, o método de produção fordista gerou enorme produtividade: a produção anual de carros na fábrica de Detroit que era de 300.000 em 1913, passou para 2.000.000 de carros em 1923. A Ford, pela vantagem concorrencial, forçou as demais indústrias automobilísticas a implantarem a linha de montagem e, do mesmo modo, segundo Braverman (1987), os trabalhadores, foram obrigados a submeter-se a ela pelo desaparecimento, naquele tipo de indústria, de outra forma de trabalho.

A difusão do fordismo se deu principalmente em empresas de grande porte, com produção rígida de produtos padronizados para consumo em massa, utilizando, neste sentido, a economia de escala.

A concepção de qualificação inerente aos modelos taylorista/fordista de organização da produção e do trabalho restringe-se ao posto/função que cada

trabalhador desempenha no mercado formal de trabalho e não no conjunto de atributos inerentes ao trabalhador. A qualificação, neste modelo, é entendida como um bem conquistado de forma privada, por instrução formal ou por treinamento preliminar em trabalho de menor grau ou pela combinação desses meios e é constituída por um conjunto de conhecimentos tecno-científicos, habilidades, destrezas, por conhecimentos e experiências adquiridos na vida escolar e de trabalho, encarada do ponto de vista individual, ou seja, sem nenhum condicionamento socioeconômico-cultural (KUENZER, 1986).

Dessa forma, aos trabalhadores importa garantir que sejam preparados para o desempenho de funções/tarefas específicas e operacionais. A hierarquia dos postos de trabalho é justificada pela escala de qualificações profissionais e pelo nível de escolaridade que, por sua vez, em nome da chamada neutralidade da educação, também justificam a separação entre trabalho manual e intelectual.

O modelo taylorista/fordista, hegemônico no pós-guerra durante três décadas, entra em crise, como veremos a seguir, a partir da reorganização do sistema capitalista com a adoção de tecnologias de base microeletrônica e com a criação de novas formas de organização do trabalho.

2.3 INOVAÇÕES NA PRODUÇÃO E NA GESTÃO DO TRABALHO

Nos países de economia avançada, a partir dos anos setenta, passam a ocorrer questionamentos⁷ sobre o modelo predominante até então – o taylorismo e o fordismo.

Até esse período, a produção regulava-se pela demanda que se apresentava superior à oferta, tendo por características a produção em larga escala de produtos padronizados, com processos rígidos de produção e mão de obra desqualificada e com alta rotatividade. Com a crise dos anos 70, que leva à retração do consumo, dentre outras consequências, a produção passa a

⁷ Coriat (1988) afirma que esses paradigmas clássicos estão sendo renovados ou substituídos por novos paradigmas que se assentam na busca de *integração* e *flexibilidade* das linhas de produção, resultantes da aplicação da informática e da eletrônica. A integração é entendida como a junção das sequências temporais da produção, tendo em vista obter a maior capacidade produtiva possível e reduzir os tempos de trabalho e operação. A flexibilidade, no plano tecnológico, vincula-se basicamente à característica programável que as novas tecnologias permitem imprimir às máquinas-ferramentas e manipuladores, possibilitando a maximização das taxas de utilização das capacidades instaladas por meio de sua característica programável e da aceleração da amortização dos equipamentos.

ser regulada pela oferta de produtos diversificados, que atendam nichos de mercado, ou seja, as demandas passam a ser menores que a capacidade instalada e também variáveis em quantidade e qualidade.

Essa crise tem várias razões. Segundo Coriat trata-se da

redução do poder de compra nos países centrais, conjugados com políticas restritivas de luta contra a inflação; surgimento de novos produtores no Terceiro Mundo, considerados antes da crise como “receptivos” e que são bruscamente restringidos sob influência das orientações “recessionistas” impostas a suas políticas econômicas pelo FMI ou pelo Banco Mundial. (CORIAT, 1988, p.19)

Mariano Enguita, explica as razões para a crise da seguinte forma:

Se nas décadas de cinquenta e sessenta dava-se como certo que a divisão parcelada do trabalho, as linhas de montagem, o taylorismo e o emprego intensivo de capital fixo eram, por excelência, a panacéia do aumento da produtividade, o descontentamento operário dos fins de sessenta e princípios de setenta, primeiro, e as crises econômicas, depois, conduziram a uma reconsideração do tema, ainda que de alcance limitado. Alguns dos motivos para isso são externos ao sistema de fabricação em massa considerado em si mesmo. Em primeiro lugar, a produção em grande escala, cenário privilegiado da desqualificação do trabalho, exige mercados estáveis, e estes deixam de sê-lo quando a crise econômica afeta a demanda efetiva ou quando, satisfeitas suas necessidades básicas, os consumidores mostram-se menos dispostos a adquirir produtos padronizados e buscam certa variedade e individualização. Em segundo lugar, exige também custos estáveis, e esta estabilidade vê-se questionada pelas variações nos preços das matérias-primas, pelo encarecimento dos produtos semitransformados e pela força sindical do movimento operário. Por tudo isso, os sistemas de produção rígidos são os que menos suportam a incerteza, as variações de mercados e os movimentos da economia. Os sistemas de produção flexíveis, em contrapartida, adaptam-se melhor a essas flutuações e estão em ascensão. (ENGUIITA, 1991, p. 244)

Diversas estratégias ou alternativas⁸ vêm sendo postas em prática para responder aos desafios de manter ou elevar a lucratividade do capital. Podemos identificar dois eixos básicos, no âmbito das relações de produção: as transformações na organização dos processos de trabalho e a introdução de novas tecnologias de base microeletrônica.

Com a utilização de novas tecnologias de base microeletrônica, os equipamentos tornam-se flexíveis, possibilitando que, a partir dos *softwares*, se

⁸ Segundo Hirata (1994, p. 129), as “novas modalidades de organização e desenvolvimento industrial, alternativas ao paradigma fordista, foram conceptualizadas no início dos anos oitenta como modelo da ‘especialização flexível’ por economistas como M. Piore e Ch. Sabel (1984) nos Estados Unidos e como um ‘novo conceito de produção’ por sociólogos como H. Kern e M. Schumann (1984) na Alemanha”.

controle e instrua a máquina, programando-a para atender a diversificação de quantidade e qualidade demandada pelo mercado. Para tanto, segundo Machado (1988), utiliza-se a automação com o Comando Numérico Computadorizado (CNC), o Controle Lógico Programável (CLP), o robô ou os sistemas CAD/CAM.⁹

Da reestruturação produtiva não fazem parte apenas a inovação de equipamentos, mas também as inovações organizacionais.

Na fase inicial, os esforços modernizadores das indústrias dos países avançados concentraram-se na aquisição de novos equipamentos. Tudo indica, segundo Leite, que após esta fase, o empresariado começou a se dar conta de que a reorganização da produção e do trabalho se colocava como questão fundamental para a retomada dos lucros, “seja porque os novos conceitos de produção apoiados nos princípios da flexibilidade, qualidade e rapidez do processo produtivo exigiam formas de organização do trabalho mais ágeis e menos rígidas do que as que predominavam até então”, seja pela “garantia de uma utilização mais eficaz dos novos equipamentos”. (LEITE, 1994, p. 36).

Na busca de alternativas, as técnicas e métodos japoneses¹⁰ de organização da produção e do trabalho têm chamado a atenção do empresariado.

O TQC (*Total Quality Control*) – Controle da Qualidade Total representa a retomada da Teoria das Relações Humanas iniciada nos anos 30 e adaptada pelos japoneses das ideias de autores norte-americanos¹¹. Tem como base da produção a qualidade, demarcada pelos critérios e preferências do cliente¹²/mercado e entendida como a queda nos custos decorrente da

⁹ CNC – comando eletrônico de máquinas-ferramentas tradicionais como torno, fresadoras por seu acoplamento a um computador; CLP – controle eletrônico de processos produtivos em fluxo contínuo, como siderurgia e química; robô – manipulador reprogramável e multifuncional; sistemas CAD/CAM – projetos e manufatura com auxílio do computador.

¹⁰ A busca de saídas para a crise foi também impulsionada pelo interesse de se conhecer o que levava o Japão a aparecer como um país com importantes ganhos de produtividade no seu sistema produtivo, após a 2ª Guerra Mundial.

¹¹ Segundo Machado a “atualização das alternativas gerenciais frente ao taylorismo-fordismo, para os dias de hoje, foi realizada por Deming e Juran, que agregam às considerações sobre o fator humano, preocupações com as dimensões de ordem técnica. A JUSE (União dos Cientistas e Engenheiros Japoneses), criada em 1946, adaptou as ideias dos americanos e as ajustou às necessidades práticas da organização empresarial, vindo a constituir e a disseminar, por todo o mundo, o sistema de administração chamado CQT” (1994, p.25). Um histórico pontual da construção destas ideias encontra-se no mesmo texto nas páginas 22 a 24.

¹² A tão propalada satisfação do cliente constitui-se, de fato, na necessidade que as empresas têm de garantir maior produtividade, competitividade e maiores lucros. Segundo esta compreensão, os empregados que não estão em contato direto com os clientes externos devem tratar igualmente os seus colegas como clientes.

eliminação dos elementos que encareceriam a produção – defeitos, desperdícios e não-trabalho. Neste sentido, a qualidade, ao invés de ser controlada ao final, é incorporada ao produto no decorrer do processo de produção.

O Controle de Qualidade Total busca combinar autonomia com controle. Autonomia entendida, segundo Cunha, como a “internalização das normas, ou seja, dos padrões de controle estabelecidos fora dos circuitos de produção” (1994, p.84).

Para garantir esse controle externo ao trabalhador utilizam-se instrumentos como o CEP- Controle Estatístico de Processo, que tem como referência as metas a serem atingidas na produção.

Além disso, o CQT “possibilita que os operários elaborem o plano de sugestões para as empresas. Ao se espalhar por todo o modo de produção, promove a participação e o envolvimento dos trabalhadores de forma controlada, prometendo prêmios e reconhecimentos, como estímulos ao trabalho.” (CUNHA, 1994, p. 87).

A necessidade de garantir competitividade¹³, produtividade e lucros na sociedade capitalista atual gera modificações nas normas de concorrência. Uma das formas inerentes a este processo é a padronização do sistema de qualidade nas empresas. Para tanto, estabelecem-se normas de gestão e garantia da qualidade, os chamados procedimentos/normas da ISO¹⁴ (*International Standard Organization*).

Assim sendo, as empresas, pressionadas ou pressionando, apresentam seu certificado de qualidade da ISO e, além deste, apresentam também a relação dos fornecedores que já possuem esta certificação.

Outra característica da relação entre firmas é a externalização/terceirização¹⁵ de produtos ou serviços, que gera, do ponto de vista do mercado de trabalho um núcleo cada vez menor de trabalhadores em

¹³ Carvalho afirma que “a competitividade depende, em grande medida, da capacidade de gerar ou incorporar inovações”. (1994, p. 96).

¹⁴ Em 1987 a *International Standard Organization* publicou a série 9.000.

¹⁵ Terceirização “é uma tradução da palavra inglesa *outsourcing*, que significa o fornecimento que vem de fora. Teoricamente, significa repassar atividades, até então realizadas pela empresa, a outras subcontratadas a fim de garantir qualidade e produtividade na produção de determinados bens e serviços. A proposta é conseguir, via terceirização, uma descentralização e especialização das unidades empresariais para competir num mercado cada vez mais globalizado, financeirizado e instável. Na prática, a principal motivação da grande maioria das empresas na implantação da terceirização é a redução de custos.” (CNBB, 1999, p.118)

tempo integral¹⁶, com perspectiva de estabilidade e promoção, convivendo com formas de trabalho eventual, temporário e menos especializado. É importante salientar que esse comportamento se diferencia entre as empresas, em função das especificidades de suas estruturas de mercado e estratégias competitivas, além da sua localização, ou seja, as formas de manifestação deste “modelo” se diferenciam entre países, regiões, setores, empresas e, inclusive entre empresas de um mesmo setor (CARLEIAL, 1997).

Nesse processo, a palavra de ordem para o trabalhador é insegurança.

Insegurança do mercado de trabalho, retratada nas altas taxas de desemprego aberto; insegurança do emprego, retratada na redução de empregos estáveis e consequente ampliação dos trabalhadores temporários, [...] a domicílio, etc; insegurança de renda, que se explica no distanciamento da relação salário/produktividade; insegurança na contratação, uma vez que o formato de contratação e regulação coletivas está transitando para formas mais individualistas e particulares e finalmente, insegurança na representação do trabalho, detectada pela redução dos níveis de sindicalização da força de trabalho que se iniciou na década de oitenta. (CARLEIAL, 1995, p.3)

Além das formas de administração da produção já apresentadas, tem-se também o *just-in-time* que visa otimizar os fluxos de produção, suprimindo os estoques intermediários. Ele se utiliza, para tanto, de um sistema visual de informações chamado *Kanban*, que indica a quantidade de matéria-prima ou de peças intermediárias a serem produzidas ou utilizadas para se suprir a célula seguinte (o cliente). Com este sistema busca-se adaptar a produção às variações da demanda.

Com as novas formas de gestão da produção e do trabalho, a participação dos trabalhadores se diferencia em relação à forma anterior. O planejamento e a execução devem ser realizados em conjunto pela gerência e produção. Com isso a hierarquia dos postos de trabalho anteriormente estabelecida diminui, inclusive com a eliminação de determinadas funções de controle. Porém, isto não significa que o trabalhador tenha autonomia para tomar decisões sobre o processo de produção como um todo, ficando fora de seu alcance decidir, por exemplo, sobre o número de produtos a serem

¹⁶ No capitalismo, a obtenção do consenso nas relações de trabalho se dá em maior ou menor grau pela coerção e pelo convencimento, assim, não podemos deixar de observar que a possibilidade de perder o emprego, nas condições econômicas atuais, pode gerar uma adesão forçada às novas formas de organização da produção e do trabalho.

fabricados numa jornada de trabalho ou a programação das máquinas com comando numérico.

Segundo Hirata, os trabalhadores são levados, a partir do novo modelo de organização do trabalho “a uma participação na gestão da produção, a um trabalho em equipe e a um envolvimento maior nas estratégias de competitividade da empresa, sem ter necessariamente uma compensação em termos salariais”.¹⁷ (1994, p. 133)

Vemos com esta breve caracterização da reestruturação produtiva uma diferenciação da participação dos trabalhadores na organização da produção – tecnologia e gestão – em relação à forma taylorista/fordista.

Em síntese, conforme Carleial, assistimos a uma reorganização das empresas que envolve sua reestruturação interna e externa. Em nível interno, esta se faz

através da incorporação de novas máquinas, mudanças em estruturas hierárquicas, novos requerimentos de qualificação dos trabalhadores, novas técnicas organizacionais, associada a uma estratégia de maior integração entre concepção e execução da produção e ainda, de estratégias que permitam maior envolvimento dos trabalhadores e compromisso com os interesses específicos dos clientes e, portanto, da empresa. O outro nível dessa mudança se dá no seu relacionamento externo com as demais empresas, fornecedores, subcontratados, clientes, instituições de pesquisa, universidades, Governo, etc., juntamente com a constituição de uma prática voltada para a inovação que fundamenta a busca permanente por vantagens competitivas. (CARLEIAL, 1997, p.1)

Esse processo, como já afirmamos, não ocorre da mesma forma nem entre países e muito menos entre os trabalhadores, pois subjacente a ele permanece a lógica da exclusão, tanto dos países de economia avançada em relação aos países de desenvolvimento periférico quanto dos trabalhadores incluídos no mercado de trabalho em relação aos desempregados e subempregados.

O processo de globalização da economia e as transformações técnico-organizacionais tem influenciado as condições, os meios e as relações de trabalho, bem como a compreensão sobre a qualificação dos trabalhadores.

Como vimos, vários autores e de diferentes campos (sociologia, economia, educação, etc.) têm feito estudos sobre os processos de

¹⁷ Um dos trabalhadores da empresa pesquisada afirma que “hoje a exigência é maior e o salário menor”.

modernização técnica e organizacional inerentes ao processo de reorganização da economia capitalista mundial e os seus impactos sobre o mercado de trabalho, a ordenação ocupacional e as qualificações.

As teses sobre a qualificação dos trabalhadores sob a nova base técnica e organizacional têm demonstrado diferentes posições. “Para alguns, o futuro trará a desqualificação; para outros, será inevitável uma polarização das qualificações (...); para outro grupo (...) haverá o aumento generalizado da qualificação do trabalho.” (ASSIS, 1994, p.190)

Nesse sentido, a observação de que os impactos da reestruturação produtiva não incidem igualmente sobre todos os ramos/ocupações que a incorporam, podendo criar ou recriar ocupações, manter ou destruir ocupações preexistentes, demonstra que “processos tão distintos como esses não podem produzir efeitos iguais em termos de nível de emprego e de qualificação do trabalho.” (ASSIS, 1994, p. 190).

Entretanto, parece ser consensual entre vários pesquisadores (Kuenzer, Hirata¹⁸, Machado) que está em curso, diferentemente do modelo taylorista/fordista, a partir da reestruturação produtiva e da globalização da economia, um novo perfil de qualificação da força de trabalho, embora não para todos os trabalhadores¹⁹, que tende a institucionalizar-se como exigência:

o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante. Mesmo para desempenhar tarefas simplificadas, o elevado custo de um investimento tecnologicamente sofisticado exige trabalhadores potencialmente capazes de intervir crítica e criativamente quando necessário, além de observar normas que

¹⁸ Hirata (1994) apresenta a evolução dos debates sobre qualificação no contexto dos novos paradigmas produtivos.

¹⁹ A exposição de Kuenzer demonstra esta não-universalização e também que, apesar das significativas mudanças, as diferenças de classe não se alteram, ao contrário, se intensificam. “Embora este discurso generalizante aponte para a progressiva elevação de escolaridade e educação profissional para todos, a realidade da crescente diminuição dos postos de trabalho a par da progressiva automação, mostra que o cenário da educação profissional é marcado pela polarização de competências, que demanda diferentes e desiguais aportes de educação; para a maioria, excluída do emprego ou submetida a trabalhos precarizados, formação simplificada, de curta duração e baixo custo. Para os poucos que ocuparão os empregos existentes, relativos as tarefas de concepção, manutenção e gerência, formação de maior complexidade, custo e duração”. (1999a, p. 4).

asseguem a competitividade e, portanto, o retorno do investimento, através de índices mínimos de desperdício, retrabalho e riscos.” (KUENZER, 1999a, p. 3).

As novas exigências de qualificação dos trabalhadores substituem o modelo taylorista/fordista em várias de suas características.

A memorização de procedimentos necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica em domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, o que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade. (...) Ao mesmo tempo exigem-se novos comportamentos, em decorrência de novos paradigmas de organização e gestão do trabalho, onde as práticas individuais são substituídas por procedimentos cada vez mais coletivos, onde se compartilham responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao seu grupo. (KUENZER, 1999a, p.3).

No Brasil como veremos, de modo geral, não é possível concluir que as atuais mudanças na base técnica e material do trabalho venham se traduzindo, de modo universal, por avanços na qualificação dos trabalhadores, embora já se percebam diferenças, como é o caso da empresa pesquisada, em relação às formas de organização. Isto, apesar de as novas tecnologias ainda estarem sendo implantadas de forma bastante gradual e diversificada e, portanto, a sua operação venha se restringindo a um grupo ainda pequeno de trabalhadores.

2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL

É importante lembrar, antes de tecer algumas considerações sobre a reestruturação produtiva no Brasil, que, conforme Carvalho (1994), temos limites quanto às possibilidades de generalizações, dada a heterogeneidade da indústria brasileira.

Salerno intitula a situação brasileira como detentora de contrastes, marcados pela fragilidade tecnológica,²⁰ pela permanência do taylorismo e pelo uso predatório do trabalho.

²⁰ As novas tecnologias de base microeletrônicas, segundo Leite (1994b), concentram-se em algumas empresas e não fazem parte de todos os setores de uma mesma indústria.

Embora o processo de industrialização brasileira também tenha ocorrido com velocidade e vigor notáveis, ele tem sido marcado pelo baixo dinamismo tecnológico, o que constitui uma fragilidade crucial no atual momento de reestruturação baseada na aceleração da mudança tecnológica.

[...] em que pese a ocorrência de exceções setoriais, prevalecem no Brasil processos de trabalho industriais com baixo grau de automação, organizados com base na fragmentação do trabalho e na constituição de postos de trabalho com tarefas simplificadas, cuja participação no processo inovativo das empresas, quando ocorre, é marginal.

Esta situação se reflete claramente nas características estruturais da força de trabalho industrial no Brasil bem como no padrão – predatório – prevalecente no uso do trabalho. A maior parcela da força de trabalho industrial é composta de trabalhadores semiquualificados ou não-qualificados, com baixo grau de escolarização formal e cujas experiências de treinamento são de curta duração. (SALERNO, 1994, p. 108).

Além disso, os salários dos trabalhadores na indústria estão entre os mais baixos do mundo e a taxa de rotatividade no emprego, mesmo excluindo a construção civil, está entre as mais altas. As indústrias brasileiras, quando comparadas com padrões internacionais, investem pouco em treinamento e formação (SALERNO, 1994). Em decorrência, a inserção do Brasil no capitalismo globalizado encontra-se em desvantagem.

Carvalho (1994) vai mostrar que, em várias pesquisas e notícias,²¹ empresas e empresários apontam como um sério obstáculo para a implementação de novas técnicas de qualidade e produtividade, o baixo grau de instrução da mão de obra brasileira.

No Brasil, a implantação de métodos e técnicas japonesas aparece como forma de modernização das empresas. Porém, o balanço da bibliografia especializada tem sugerido, desde o início, uma *modernização conservadora*²² por parte do empresariado brasileiro, “na qual as iniciativas de reorganização do trabalho tendiam a manter características importantes da organização taylorista/fordistas do trabalho com a concentração do planejamento e concepção nas mãos dos técnicos e engenheiros [...], o caráter autoritário das relações de trabalho no Brasil e a resistência do patronato brasileiro em conviver com uma participação mais efetiva dos trabalhadores nas decisões relativas ao processo de produção...” (LEITE, 1994a, p.42-43).

²¹ “Phosthuma 1990, Humphrey 1991, Gazeta Mercantil 1991” In: Carvalho, 1994, p.120.

²² Conforme Salerno, citado por Leite, no Brasil “o modelo deixa de ser japonês para tornar-se nissei”. (1994a, p. 44).

Zibas mostra, a partir de pesquisa de campo, que mesmo em uma indústria que adotou com sucesso novas técnicas organizacionais, genericamente denominadas “administração participativa”, o controle permanece centralizado. “A direção pode tranquilamente delegar os controles porque detém o supracontrole não somente material (salários, benefícios, promoções) mas, também, principalmente, o que diz respeito à cooptação psicológica.” (ZIBAS, 1996, p.137).

Apesar das considerações feitas acima, Leite mostra em vários estudos recentes (início da década de 1990) que diferentemente de momentos anteriores – anos 1970 e 80 – nos quais “inovar significava para muitas empresas, comprar equipamentos e/ou introduzir ‘pacotes’ e ‘programas’ organizacionais ou de motivação [...], a partir do final dos anos oitenta, passamos a encontrar um conjunto cada vez maior de empresas em processo de profunda reestruturação a partir de uma decisão da direção, introduzindo todo um conjunto de inovações articuladas entre si”. (LEITE, 1994b, p.574). Esses esforços de reestruturação produtiva mais integrados se apresentam a partir da introdução de algum tipo de Programa de Qualidade Total.

No estudo de campo apresentaremos alguns dos elementos da reestruturação produtiva na empresa pesquisada, bem como a qualificação demandada por ela, a partir deste processo, para os seus trabalhadores.

3 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: AS INFLUÊNCIAS DO MODELO NEOLIBERAL

Para compreender as críticas e o redimensionamento das políticas educacionais brasileiras recentes, elaboradas a partir do modelo neoliberal, consideramos fundamental caracterizar, em linhas gerais, a configuração do capitalismo monopolista de Estado, visto que, atualmente, várias das diretrizes assumidas para as políticas públicas sociais e nestas, para a educação brasileira, têm como alvo de críticas o modelo de Estado intervencionista. Para tanto, tomaremos por base o texto de Coutinho (1980), no qual discute o conceito de Capitalismo Monopolista de Estado e sua aplicabilidade ao Brasil, e as contribuições de Braverman (1987) quanto ao papel do Estado no capitalismo monopolista.

Em seguida, analisamos alguns dos elementos constituidores do modelo neoliberal, apresentando suas características gerais, os elementos facilitadores de sua implementação, as consequências decorrentes deste projeto e, no que se refere ao Estado, suas críticas às políticas de bem-estar social.

No campo educacional, este modelo tem influenciado, principalmente a partir da década de 1990, as legislações e políticas educacionais brasileiras. Para compreender algumas das influências desta concepção, apresentamos suas argumentações quanto às causas e os culpados para a crise no sistema e quais as estratégias indicadas para solucionar a crise. O modelo também indica quem são os *experts* a serem consultados para resolver os problemas da educação.

Finalizando esse capítulo, apresentamos, a partir de algumas influências do modelo neoliberal na educação brasileira, suas implicações para a Educação de Jovens e Adultos.

3.1 ALGUNS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO CAPITALISMO MONOPOLISTA DE ESTADO BRASILEIRO

Para que se possa compreender o ajuste das políticas sociais ao modelo neoliberal e suas críticas ao Estado de bem-estar social no Brasil, é importante compreender primeiramente a constituição, em linhas gerais, deste Estado, ou melhor, da conformação do capitalismo sob a forma monopolista e sua

pertinência para a análise do caso brasileiro. Coutinho, em seu texto “O Capitalismo Monopolista de Estado no Brasil: algumas implicações políticas”, discute o conceito de Capitalismo Monopolista de Estado – CME²³ e sua aplicabilidade ao Brasil e Braverman (1987) destaca o papel do Estado no capitalismo monopolista.

Para Coutinho (1980), a compreensão das contradições e da história da constituição do modo de produção capitalista tem como um dos principais elementos a relação conflitiva entre o “capital em seu conjunto” e os “múltiplos capitais”.

Na época do capitalismo concorrencial, o “capital em seu conjunto” estabelecia a hegemonia de modo relativamente automático, pois a conversão do valor individual em preço de produção e o estabelecimento, entre os “múltiplos capitais”, de uma taxa média de lucro, obtida por meio da mais-valia extraída da classe operária se fazia mediante acordo tendencial entre esses capitais no sentido da exploração comum da classe trabalhadora, ratificado pelo “direito” de todos ao lucro médio.

Porém, a concorrência faz com que cada capitalista busque, pelo aumento da produtividade, obter superlucros (lucro acima do lucro médio). Com isso, formam-se monopólios, fruto da concentração/centralização do capital. Esses monopólios acentuam as contradições do capitalismo em geral e os antagonismos entre os próprios capitais singulares. Para superar tais contradições, uma das formas é a ampliação da intervenção do Estado nos processos de reprodução do capital. Essa tendência intervencionista a partir de 1929 assume novas dimensões. Os economistas burgueses denominam “era keynesiana” e muitos marxistas de “capitalismo monopolista de Estado”.

²³ Utilizamos a denominação *Capitalismo Monopolista de Estado* adotada por Coutinho, embora esta, no que se refere a periodização do capitalismo – concorrencial, monopolista e monopolista de Estado – apresente discordâncias por parte de alguns autores quanto a validade destas categorias e mesmo a sua sequência. Conforme Laurence Harris a “ideia de que cada modo de produção tem uma história própria é inerente ao materialismo histórico, pois o progresso sistemático da sociedade de um modo de produção para outro só pode ser teorizado em termos do amadurecimento das contradições de um modo de produção, as quais o enfraquecem e lançam as bases para o novo modo de produção. [Neste sentido], há transformações significativas das formas assumidas pelas relações de produção à medida que o capitalismo evolui”. Desta forma, “a etapa que o capitalismo havia alcançado no terceiro quartel deste século é considerada como significativamente diferente do capitalismo concorrencial do paradigma de *O Capital* e diversamente designada como capitalismo monopolista (Baran e Sweezy, 1966), capitalismo monopolista de Estado (Boccarda, 1969)”. (HARRIS, apud Bottomore, 1988, p 284-285).

Embora o emprego do poder do Estado para estimular o desenvolvimento capitalista não seja um fenômeno novo, para Braverman, “o amadurecimento das várias tendências do capitalismo monopolista criou uma situação na qual a expansão das atividades estatais imediatas na Economia não mais podiam ser evitadas”. (1987, p. 243-244). Dentre as razões gerais para este fato, ainda segundo Braverman, temos:

1. O capitalismo monopolista tende a gerar um excedente econômico maior do que o que pode absorver. Em consequência disto ele se torna cada vez mais vulnerável a desordens em seu funcionamento geral, sob as formas de estagnação, grave depressão, assinaladas por desemprego e capacidade ociosa das fábricas. [Desta forma] os gastos governamentais, na medida em que são ampliados, preencherão esta lacuna. (...)
2. A internacionalização do capital – com respeito a mercados, matérias-primas e investimentos – criou uma situação de concorrência econômica que trouxe consigo os confrontos militares entre países capitalistas. Ao mesmo tempo, a disseminação de movimentos revolucionários nos países dominados pelo capital estrangeiro levaram os países capitalistas a policiar a estrutura mundial do capitalismo. [Desta forma] uma mobilização permanente para a guerra (...) misturada com a necessidade de uma garantia governamental da “demanda efetiva”, proporcionava uma forma de absorção do excedente econômico aceitável pela classe capitalista. (...)
3. [No capitalismo], miséria e insegurança tornaram-se aspectos mais ou menos permanentes da vida social, e aumentaram para além da capacidade das filantropias privadas de controlá-las. [Assim, se estas e outras fontes de descontentamento persistem], ameaçam a própria existência da estrutura social, o governo intervém para manter a vida e aliviar a insegurança [além de evitar que] as disputas no seio da classe capitalista sobre esse problema, [gerem uma] agitação política que também mobiliza a população trabalhadora, e dá sucedâneo para movimentos revolucionários.
4. Com a rápida urbanização da sociedade e o aceleração do ritmo da vida econômico-social, a necessidade de outros serviços governamentais aumentou e o número e variedade por isso mesmo multiplicou-se. [Dentre estes serviços estão a educação, a saúde pública, o serviço postal, etc]. (BRAVERMAN, 1987, p. 243-244).

Para Coutinho, o que dá unidade para as medidas de intervenção econômica do Estado é a criação de contra tendências à lei da queda da taxa de lucro, embora, no capitalismo monopolista, a taxa de lucro não seja mais única, pois os setores não-monopolizados permanecem com o lucro médio e os setores monopolistas com o superlucro médio. Desta forma, o Estado capitalista passa a “representar prioritariamente os interesses dos grupos econômicos monopolistas, que são naturalmente os mais ‘produtivos’ e

'rentáveis' e os que mais contribuem para a reprodução ampliada do capital global". (COUTINHO, 1980, p. 98).

Porém, seria um erro "supor que essa função de arbitragem assumida pela burocracia executiva [do Estado] se exerça sempre, em todos os casos concretos, em favor dos interesses do capital monopolista em seu conjunto [pois] a ação organizada da sociedade civil pode muitas vezes obrigar o Estado a concessões, ou seja, a adotar medidas (nacionalizações, etc.) que contrariem interesses monopolistas". (COUTINHO, 1980, p. 99).

Em linhas gerais, o capitalismo monopolista de Estado

orienta-se tendencialmente para a defesa dos interesses globais da reprodução capitalista, o que, em nosso tempo, significa objetivamente a reprodução do capital como capital monopolista; e, para isso, tem de criar um corpo executivo numeroso e relativamente autônomo, que se legitima em nome da 'racionalidade técnica' (expressa na programação econômica parcial) e se situa tendencialmente acima das 'paixões' imediatas dos capitalistas singulares. (COUTINHO, 1980, p. 99).

No Brasil, para Coutinho (1980), ocorreu um processo similar de formação do CME, embora com outras especificidades concretas. Os pressupostos básicos para a formação do capitalismo monopolista de Estado brasileiro pautam-se no plano econômico pela monopolização precoce e no plano político, pela preexistência de um Estado autoritário.

No campo econômico, o Brasil "praticamente não conheceu um período de capitalismo concorrencial" (COUTINHO, 1980, p. 100). Assim como outros países de industrialização tardia, o capitalismo brasileiro passou por um processo de monopolização precoce, manifesto nas fontes interna e externa do seu desenvolvimento industrial.

Esse processo, no caso da fonte interna do desenvolvimento industrial, recorreu a mecanismos de acumulação "forçada" sob a tutela da intervenção estatal, "através da garantia do mercado interno por tarifas protecionistas e da transferência de recursos da agricultura para a indústria por meio de manipulações cambiais". (COUTINHO, 1980, p.100). Além disso, a monopolização precoce também é favorecida pelo mercado interno relativamente pequeno e por uma elevada mais-valia, fruto do imenso exército industrial de reserva.

No caso da fonte externa de acumulação, “a posterior internacionalização de nosso mercado interno, ocorrendo na era do predomínio do capital monopolista no plano internacional, transportou para o Brasil inúmeros monopólios estrangeiros, [forçando ainda mais, devido a concorrência] a monopolização das empresas nacionais, seja por fusão com as empresas estrangeiras (...) seja pela concentração/centralização das próprias empresas nacionais”. (COUTINHO, 1980, p. 100).

Além das duas fontes – interna e externa – favorecedoras da monopolização, aparece uma terceira, fruto da presença precoce do Estado na economia criando-se um setor monopolista produtivo estatal desenvolvido. Este, inicialmente, aparece como barreira à penetração do capital imperialista e, posteriormente, serve à construção de um CME de tipo dependente. (COUTINHO, 1980, p. 101).

No que se refere ao processo político, enquanto outro pressuposto básico para a formação do capitalismo monopolista de Estado brasileiro, ainda segundo Coutinho, temos, sobretudo após 1930, um Estado que se tornou o

locus privilegiado da conciliação e o instrumento executivo das transformações ‘pelo alto’, [além de utilizar-se, para garantir estas transformações, também da] cooptação das camadas médias potencialmente contestárias pelo bloco de poder, o que se dava quase sempre pelo recrutamento de tais camadas para a formação de uma burocracia estatal civil e militar. [Neste sentido], o capitalismo monopolista no Brasil não precisou construir o seu Estado adequado, mas se limitou a herdar e modificar parcialmente o Estado autoritário preexistente. (COUTINHO, 1980, p. 101).

Todavia, a efetivação do CME depende da integração do setor estatal com o setor monopolista privado. Para tanto, “o setor econômico do Estado deve se articular com os monopólios privados [funcionando] como uma alavanca fundamental na ampliação da taxa de lucro e de acumulação monopolistas [e o capital monopolista] deve assumir uma função hegemônica no bloco de poder que controla o Estado enquanto mecanismo de representação política”. (COUTINHO, 1980, p. 102). Essa integração, no Brasil se deu basicamente após o golpe de 64. Este tinha como uma de suas metas, quebrar as resistências políticas a essa integração. Os movimentos de resistência objetivavam “colocar o setor econômico estatal a serviço de uma política antimonopolista”. (COUTINHO, 1980, p. 102).

Com a integração entre Estado e monopólio que caracteriza o CME, temos no Brasil, pós-64, “a crescente transferência para o setor público das decisões econômicas atinentes aos mecanismos de reprodução do capital em seu conjunto” (COUTINHO, 1980, p.102), decisões essas que se pautam no sentido de dispor os instrumentos de intervenção econômica do Estado a serviço da concentração de capital.

Concluindo, Coutinho afirma que o capitalismo monopolista de estado “não é uma política econômica determinada ou implementada por esse ou aquele setor da burguesia monopolista; é, essencialmente, uma *etapa necessária* na evolução do modo de produção capitalista” (COUTINHO, 1980, p.103), porém, isto não significa que ele não implique e exija uma política econômica, ou melhor que comporte uma ampla variação de políticas econômicas.

Por um lado, essa variação depende da conjuntura econômica concreta (expansiva ou recessiva), que pode determinar, por exemplo, um grau maior ou menor de estatizações, o favorecimento a determinados ramos em detrimento de outros, etc. E, por outro lado, depende também e sobretudo do grau de ativação política do conjunto da sociedade, da intensidade e das formas assumidas pela luta de classes”. (COUTINHO, 1980, p.103)

O Estado do CME, numa sociedade democrática, “onde a pressão das várias classes possa se exercer abertamente sobre os aparelhos de hegemonia e de dominação, - sem deixar de assegurar em última instância, os interesses do capital monopolista em seu conjunto – pode ser obrigado a tomar medidas ou mesmo a formular políticas que atenuem a dominação despótica dos monopólios sobre o conjunto da sociedade” (COUTINHO, 1980, p.103).

Nesse sentido, inerente aos conflitos presentes na sociedade capitalista, na educação brasileira, de modo geral, o acesso à escola vinha gradativamente sendo ampliado para a população - crianças, jovens e adultos. Embora a universalização da educação ainda estivesse se construindo, havia um progressivo crescimento desta. Com as políticas educacionais recentes, a população brasileira encontra-se na contramão deste processo de universalização, com a igualdade de acesso sendo substituída pela equidade, enquanto elemento-chave da determinação dos rumos da educação brasileira, pelos organismos internacionais, a exemplo das influências do Banco Mundial.

Embora as influências do modelo neoliberal na educação, venham recebendo respostas positivas por parte do governo brasileiro, elas não eliminaram os enfrentamentos e as proposições em direção distinta a deste modelo. Haja vista, como exemplo, o confronto dos planos nacionais de educação – um elaborado com ampla participação da sociedade brasileira e outro pelo MEC.

3.2 NEOLIBERALISMO E ESTADO

O neoliberalismo constitui-se em um projeto hegemônico e, como afirma Gentili, é

uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo através da qual pretende-se levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades. [É um] projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural. (GENTILI, 1998, p. 102).

Enquanto arcabouço teórico e ideológico, o neoliberalismo não é recente. No início da década de 1940, Friedrich V. A. Hayek²⁴, em seu livro “O Caminho da Servidão” lança severas críticas a qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciando-a como ameaça à liberdade econômica e também política (ANDERSON, 1995). Juntamente com Milton Friedman, Ludwig Von Mises, Walter Lipman, Karl Popper, entre outros, fundam a Sociedade de Mont Pèlerin em 1947, com o propósito de “combater o keynesianismo²⁵ e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995, p.10).

Todavia, essas ideias têm escassa repercussão à época, pois os países da Europa Ocidental reconstruíam suas economias de pós-guerra “com uma forte participação do Estado e o conseqüente crescimento do emprego público que se concentrava na maior provisão de serviços como saúde, assistência social e educação” (BIANCHETTI,1997, p.32-33), apresentando, segundo

²⁴ Friedrich Von August Hayek, Prêmio Nobel de Economia em 1974 é a mais importante referência intelectual do neoliberalismo como perspectiva doutrinária, segundo Gentili (1998).

²⁵ Segundo Bianchetti, keynesianismo é a “teoria econômica desenvolvida por Keynes, que deu um novo sustento ao modelo do Estado Benfeitor a partir da chamada *Grande Depressão*, sustenta como um de seus pilares básicos a ideia de que o Estado deve intervir na economia de mercado com o fim de diminuir o desemprego involuntário e aumentar a produção” (1997, p.24), ou seja, regularizar o ciclo econômico e evitar, assim, grandes flutuações no processo de acumulação do capital.

Anderson (1995, p.10), “o crescimento mais rápido da história, durante as décadas de 50 e 60”. A participação do Estado, como vimos no tópico anterior sobre a estruturação do capitalismo monopolista de Estado, tem como princípios a redução dos conflitos sociais e o aumento do consumo, visando à implementação da produção e à consequente garantia da acumulação capitalista.

No início da década de 1970, com a crise do modelo econômico nos países capitalistas de economia avançada do pós-guerra, caracterizada pela profunda recessão – baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação -, as explicações e as soluções propostas pelo ideário neoliberal passam a ser consideradas.

O diagnóstico que os neoliberais fazem da crise concebe que “as sociedades do mundo capitalista foram desviadas do processo natural evolutivo de suas instituições e devem retomar seu desenvolvimento”, por meio de profundas transformações na “perspectiva de liberar novamente o funcionamento dos *mecanismos naturais*, que se expressam no mercado e que foram desvirtuados pela aplicação de políticas redistributivas direcionadas pelo Estado” (BIANCHETTI, 1997, p.22-23). Além disso, o poder excessivo dos sindicatos e, de modo geral, do movimento operário, com suas reivindicações salariais e sua pressão parasitária sobre o Estado, para a ampliação dos gastos sociais, também haviam corroído as bases de acumulação capitalista. (ANDERSON, 1995).

Assim, para que o crescimento retorne, segundo os neoliberais, é necessário manter um Estado forte no que se refere ao controle do dinheiro e da capacidade de romper o poder dos sindicatos, porém mínimo nas intervenções econômicas e nos gastos sociais. Para tanto, os governos devem ter como principal meta, a estabilidade monetária, obtida através de disciplina orçamentária, limitando os gastos com bem-estar e restaurando a taxa “natural” de desemprego, capaz de quebrar o poder dos sindicatos. Além disso, reformas fiscais que reduzam impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas, são fundamentais para incentivar os agentes econômicos. Com estas medidas a necessária desigualdade voltaria, dinamizando as economias avançadas. (ANDERSON, 1995).

O ressurgimento neoliberal nos países capitalistas desenvolvidos foi oportunizado em 1979, com a eleição do governo Thatcher, na Inglaterra que, segundo Anderson (1995), é o primeiro regime publicamente empenhado em aplicar o programa neoliberal. Além deste, outros governos também evidenciaram simpatias ao modelo – Reagan, eleito presidente dos Estados Unidos, em 1980; Kohl, em 1982, na Alemanha. No entanto, “a lista pode ser engrossada cada vez mais, dado o crescimento de modelos de ajuste econômicos que sustentam, em seus fundamentos, os princípios básicos desta doutrina e a identificação manifesta de alguns dirigentes políticos [...] com o neoliberalismo”. (BIANCHETTI, 1997, p.29)

Segundo Gentili (1998, p.14), na América Latina, o programa de reformas desencadeado pelo neoliberalismo e promovido pelos organismos financeiros internacionais, especialmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, expandiu-se progressivamente a quase todos os países da região, sendo assumido “pelas elites políticas e econômicas locais como a única receita válida para superar o déficit público e estabilizar as convulsionadas economias da região”.

Todavia, a forma e os efeitos do modelo neoliberal, tanto nos países de economia avançada quanto nos países da periferia capitalista, diferem em função das desiguais condições entre as sociedades, dadas as suas características estruturais. Na Inglaterra, o modelo neoliberal foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. O governo Thatcher contraiu a emissão monetária, baixou drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, elevou as taxas de juros, aboliu controles sobre os fluxos financeiros, criou níveis de desemprego massivos, aplastou greves, impôs uma nova legislação antissindical, cortou gastos sociais e implantou um amplo programa de privatização. (ANDERSON, 1995, p.12).

Outros aspectos a serem considerados como facilitadores dessas mudanças do capitalismo neste período, segundo Therborn (1995), são: a) produção dos serviços privados, com exceção dos serviços sociais e públicos, em empresas menores, dependentes do mercado e da demanda dos clientes; b) introdução de novas modalidades de produção, em consequência do desenvolvimento de tecnologias mais flexíveis, possibilitando maior adaptação

às demandas do mercado²⁶; c) enorme expansão dos mercados financeiros internacionais, por exemplo: em um dia e meio é negociado um montante de divisas equivalente ao PIB anual do Brasil.

Fernandes (1995) indica três pilares fundamentais do neoliberalismo, derivados de sua crítica ao Estado:

1º.) a acelerada reversão das nacionalizações implementadas no pós-guerra, por meio da privatização de empresas públicas²⁷, contrariando as estratégias anteriores que as valorizavam como instrumentos para um desenvolvimento econômico soberano;

2º.) a tendência crescente à desregulamentação pelo Estado das atividades econômicas e sociais, apoiada na chamada superioridade da eficiência do mercado em relação ao burocratismo do Estado;

3º.) a crescente tendência à reversão de padrões universais de proteção social estabelecidos pelos Estados de bem-estar social surgidos em vários países no pós-guerra. Com a crise fiscal destes Estados, crescem as “pressões para a particularização de benefícios sociais”.

Esses três pilares acima apresentados – desestatização, desregulamentação e desuniversalização – podem, segundo Fernandes (1995), servir de base, a partir de diferentes articulações, combinações e dosagens, para a operacionalização do neoliberalismo.

O balanço atual do neoliberalismo²⁸, embora provisório, demonstra que:

²⁶ Singer (1997) também entende que esta é uma das hipóteses que justifica o ressurgimento do neoliberalismo na década de 1970, pois este coincide com a emergência da Terceira Revolução Industrial e, portanto, com diversas transformações na sociedade e na economia, que conduzem a uma forte desconcentração do capital industrial e a desproletarização da mão de obra o que, em consequência, conduz ao declínio do movimento operário.

²⁷ No caso brasileiro, Biondi (1999, p.8) afirma que as vendas das estatais brasileiras foram “um negócio da China”, pois “o governo ‘engoliu’ dívidas de todos os tipos das estatais vendidas”, aumentando a dívida interna. Além disso, aumentou, também a dívida externa, pois “as empresas multinacionais ou brasileiras que ‘compraram’ as estatais não usaram capital próprio, (...) mas em vez disso, tomaram empréstimos lá fora para fechar os negócios”. Além disso, o “governo diz que arrecadou 85,2 bilhões de reais com as privatizações. Mas contas ‘escondidas’ mostram que há um valor maior, de 87,6 bilhões de reais, a ser *descontado* [grifo] daquela ‘entrada de caixa’. E note-se: esse levantamento é apenas parcial, faltando ainda calcular itens importantes, [...] como gastos com demissões, perdas de IR, perdas de lucros das estatais privatizadas, etc. Por isso mesmo, deixam de ser levados em conta nos cálculos os ‘juros’ sobre o dinheiro, em moeda corrente, efetivamente recebidos pelo governo. O balanço geral mostra que o Brasil ‘torrou’ suas estatais, e não houve redução alguma na dívida interna, até o final do ano passado”. (1999, p.41)

²⁸ Essa avaliação é reforçada por Emir Sader, Göran Therborn, Pierre Salama, também participantes do Seminário “Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático”, realizado entre os dias 13 e 16 de setembro de 1994, pelo Departamento de Política Social da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, embora enfoquem mais um ou outro aspecto desta avaliação.

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos de seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. (ANDERSON, 1995, p.23).²⁹

Como consequências do projeto neoliberal temos, dentre outras, do ponto de vista social – a intensificação das desigualdades e exclusão social; do ponto de vista econômico – o “desvio crescente de recursos para a especulação, incapacidade crescente de absorção da mão de obra, [...] incapacidade de recuperar e sustentar ritmos elevados de crescimento” (FERNANDES, 1995, p.56). Outra consequência que o autor assinala nas sociedades com influência neoliberal é a implementação de uma direção política de cunho antidemocrático, com o ressurgimento, por exemplo, na Europa de movimentos racistas e chauvinistas, além disso, a adoção de medidas restritivas à democracia.

O aumento das desigualdades sociais, a exclusão social e a quebra do aparato industrial são apresentados como resultado do fracasso do Estado. “Isto é, o neoliberalismo fracassa e, quando o faz, as razões não são atribuídas ao próprio programa de ajuste, mas à aparente ausência do mercado e à onipresença do Estado” (SALAMA, 1995, p.51).

A crítica que o neoliberalismo faz aos Estados de bem-estar e às políticas públicas dirigidas para uma ampliação e universalização dos direitos sociais apresenta, segundo Gentili (1998), duas modalidades de argumentação que, embora estejam conectadas, possuem especificidades – a instrumental e a fundamentalista.

A argumentação instrumental considera que as políticas que o Estado interventor desenvolve tendem a ser improdutivas e ineficazes pois, além de

²⁹ Explicitando um dos elementos desta avaliação, aquele que se refere à reanimação do capitalismo avançado mundial, Anderson afirma que nos itens deflação, lucros, empregos e salários, o programa neoliberal obteve êxito. Porém, estas medidas, concebidas para restaurar as taxas altas de crescimento estável, como existiam antes da crise dos anos 70, foi decepcionante, “a recuperação dos lucros não levou a uma recuperação dos investimentos [...] porque a desregulamentação financeira [...] criou condições muito mais propícias para a inversão especulativa do que produtiva [...] O peso de operações puramente parasitárias teve um incremento vertiginoso nestes anos [anos 1980]” (ANDERSON, 1995, p.16) e, podemos também verificar que o mesmo vem ocorrendo nos anos 1990.

frear o funcionamento eficiente do mercado, geram novas desigualdades devido a sua natureza improdutiva e sua ineficiência estrutural. Este argumento foi, segundo o autor, o que com maior força penetrou nos discursos políticos, conduzindo a reformas baseadas na redução crescente dos mecanismos de intervenção social do Estado e na privatização dos serviços públicos e das políticas sociais.

A argumentação fundamentalista faz as mesmas críticas aos Estados de Bem-estar, porém por motivos diferentes. Segundo ela, a intervenção do Estado tem uma essência totalitária pois a ampliação dos direitos sociais contradiz um elemento básico da própria natureza humana - a liberdade de escolher³⁰ -, impondo, dentre outros, o coletivismo sobre o individualismo, a propriedade pública sobre a propriedade individual.

Nesse sentido, não se está propondo a apologia do modelo estatal vigente no antigo regime de acumulação capitalista, pois, visto na perspectiva de hoje, ele “aparece como sobredimensionado, envolvido desnecessariamente numa infinidade de jurisdições e marcado por profundas tendências deficitárias [...] que servia mais para satisfazer as necessidades e os interesses das classes dominantes que o das classes e camadas subordinadas.” (BORON, 1995, p.80-81). No entanto, isto não o impediu de exercer um papel importante desde o final da 2ª. Guerra até a crise do petróleo.³¹

Além disso, apoiando-se em certas conjunturas políticas, o impulso das lutas populares fez com que o ‘Estado intervencionista’ adotasse políticas que redistribuíram moderadamente rendas e riquezas, integraram politicamente as camadas e classes populares e lhes proveio com certos bens e serviços – saúde, educação, moradia, [...] uma legislação social, etc – aos quais provavelmente jamais teriam acesso se houvessem tido que esperar os benefícios do mercado. (BORON, 1995, p.81).

³⁰ Na concepção liberal, segundo Bianchetti (1996), o volume dos ganhos individuais e coletivos está determinado pelas decisões pessoais e pela sorte. Desta forma, as causas das desigualdades sociais são atribuídas a estes dois elementos e não às condições estruturais da sociedade capitalista. Assim, a ideia de justiça social é vista como uma forma de intervenção externa, contrária à própria natureza humana.

³¹ Boron (1995, p.77), afirma que a satanização do Estado pelos neoliberais não se sustenta nas evidências empíricas: “na década de 60 as economias latino-americanas daquele momento, fulminadas agora por seu estatismo, cresceram a uma taxa anual de 5,7% e, na década seguinte, apesar dos problemas derivados da crise do petróleo e da recessão nos países industrializados, o fizeram a 5,6%. Nos neoconservadores anos 80, quando as políticas ortodoxas prevaleceram quase sem resistências, a taxa de crescimento foi de apenas 1,3%, que se transforma em negativa ao levar-se em conta o crescimento da população”, conforme relatórios do CEPAL e do Banco Mundial.

Segundo Bianchetti o que o “pensamento neoliberal aceita como instituições de compensação frente às desigualdades ‘naturais’ são as instituições de beneficência e caridade ou as fundações.” O autor ilustra esta ideia citando Friedman, quando diz que as “Fundações Rockefeller, Ford e Carnegie constituem apenas os mais notáveis de numerosos casos de generosidade privada”. (1996, p.92).

Contrariamente as pregações neoliberais, o “tamanho” do Estado na América Latina, como afirma Boron (1995, p.86), “medido pela proporção do gasto público sobre o PIB, é substancialmente menor que o dos países industrializados. Dizer, portanto, que estamos em crise porque gastamos mais do que deveríamos [...] equivale a faltar gravemente à verdade”, pois as economias avançadas, em sua maioria, destinaram ao gasto público, em 1985, mais de 50% de seu PIB, enquanto na América Latina, no final dos anos 1980, o gasto público como porcentagem do PIB era de 31,2% no Brasil, 32,8% na Argentina e 31,1% no México.

Em um país como o Brasil, em que o déficit habitacional é elevadíssimo; onde os hospitais públicos carecem de medicamentos e equipamentos mínimos para atender a saúde da população; onde a defasagem idade-série³² é de 46% e há vários milhões de analfabetos funcionais; onde professores, médicos e policiais, recebem ínfimos salários e têm baixíssimas condições de trabalho; onde há elevadas taxas de desemprego na cidade e no campo; onde, praticamente, um terço da população não tem abastecimento de água tratada: que sentido tem defender a redução dos gastos sociais e um Estado mínimo?

Os resultados da implementação do ajuste neoliberal em nosso país têm demonstrado que o mercado é completamente inútil para resolver esses problemas e não porque funcione mal, mas porque sua função é a de produzir lucros e não a de fazer justiça. (BORON, 1994).

Os efeitos sociais perversos provocados pelas reformas determinadas pelos agentes financeiros internacionais – FMI, Banco Mundial -, aliados a um violento processo de amoldamento subjetivo, ou seja, mesmo perdendo os direitos sociais temos que nos convencer que um novo horizonte nos aguarda, são componentes fundamentais da construção da nova ordem desejada pelo capital (WARDE; HADDAD, 1996).

³² Fonte: MEC/Inep/Seec/1996.

Não pretendemos aqui fazer um extenso estudo sobre a categoria Estado e sim, a partir da compreensão de Estado trazida pelo neoliberalismo, caracterizar as consequências do ponto de vista das políticas sociais e mais especificamente, analisar, a seguir, as influências do neoliberalismo sobre o campo educacional.

3.3 A EDUCAÇÃO NO PROJETO NEOLIBERAL

Para compreender a educação na perspectiva neoliberal é necessário entender como os neoliberais veem a crise educacional, quem, segundo eles, são os responsáveis por ela e as estratégias que apresentam para solucioná-la. Gentili (1998), o qual tomaremos por referência, caracteriza estes elementos no projeto neoliberal para a educação latino-americana.

Os sistemas educacionais latino-americanos, segundo a ótica neoliberal, destacam-se pela “crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que [pela] crise de universalização e de extensão dos serviços oferecidos.” (GENTILI, 1998, p.17). Nesta perspectiva, a ampliação da oferta educacional não se aliou a uma distribuição eficiente dos recursos e nem a um controle eficaz da produtividade das escolas.³³ Em outras palavras, o crescimento quantitativo se deu sem a concomitante melhoria da qualidade, que enfrenta, atualmente, uma forte crise.

A perspectiva neoliberal entende que a natureza pública e o monopólio estatal da educação, frutos da penetração da política na esfera educacional, geraram uma decisiva ineficácia competitiva da escola, pois impossibilitaram a institucionalização de critérios competitivos, que garantissem a distribuição diferencial deste serviço, fundamentado no mérito e esforço individuais dos consumidores deste sistema. Desta forma, “longe de ser um direito do qual gozam os indivíduos, dada sua condição de cidadãos, deve ser transparentemente estabelecida como uma oportunidade que se apresenta aos indivíduos empreendedores, aos consumidores ‘responsáveis’, na esfera de um mercado flexível e dinâmico (o mercado escolar)”. Assim sendo, a proposta de reforma administrativa do neoliberalismo “orienta-se a despublicizar a

³³ Eficiência entendida, segundo a perspectiva da qualidade total, como “fazer certo” e eficácia, como “fazer certo as coisas certas”.

educação” (GENTILI, 1998, p.19), transferindo-a para o âmbito da competição privada.

A noção de cidadania se reconceitua mediante a “revalorização da ação do indivíduo enquanto *proprietário* que eleger, opta, compete para ter acesso a (comprar) um conjunto de propriedades-mercadorias de diferentes tipos, sendo a educação uma delas.” (GENTILI, 1998, p.20).

É nesse sentido que deve orientar-se a reforma administrativa, pois a crise de qualidade demonstra o quanto o Estado, mediante seu centralismo e burocratização, é incapaz de gerenciar o sistema educacional. Para os neoliberais não é necessário, por exemplo, aumentar os recursos para a educação e sim “gastar melhor”; não é necessário criar novas escolas e sim utilizar de forma mais racional as escolas existentes³⁴. Isto somente se dará, segundo os neoliberais, se esta reforma reconhecer que somente o mercado é capaz de desempenhar este papel de forma eficaz.³⁵

Os culpados pela crise educacional, nessa perspectiva, são em primeiro lugar, o *modelo de Estado interventor*; em segundo lugar, os *sindicatos*, principalmente de trabalhadores da educação, pois exigiram do Estado, dentre outros, a ampliação de recursos, critérios igualitários, a construção de escolas públicas, justamente medidas geradoras da crise educacional. Além destes dois, o terceiro culpado pela crise educacional, na ótica neoliberal, é a *sociedade*, pois o Estado de bem-estar criou “as condições de uma profunda indisciplina social, baseada na confiança que a comunidade acabou depositando nas falsas promessas que os próprios governos formularam e que os sindicatos exigiram: a necessidade de construir uma *escola pública, gratuita e de qualidade para todos* [sem grifo no original]”. (GENTILI, 1998, p.21). Desta forma, tendo a educação um retorno basicamente individual, a transferência de sua responsabilidade para o Estado, “o converte numa instância inoperante” (1998, p.21) e torna os indivíduos irresponsáveis e incompetentes. “A sociedade não apenas sofre a crise da educação. Ela também a produz e reproduz.” (1998, p.22). Para que se criem soluções para a crise, é necessário que cada indivíduo – alunos, professores, pedagogos, pais etc. - reconheça a sua responsabilidade diante da crise educacional.

³⁴ Esta afirmação tem significado quando mantem-se nas escolas, por exemplo, turmas com 50 e até 60 alunos.

³⁵ Significa que a qualidade não é algo universalizável, o que na ótica de regulação do mercado é positivo, pois estimula a competição.

A identificação das causas da crise educacional e de seus responsáveis orienta, segundo os neoliberais, a definição das estratégias para a sua superação. Assim sendo, “sair da crise supõe desenvolver um conjunto de propostas em níveis macro e microinstitucionais mediante as quais seja possível institucionalizar o *princípio da competição* que deve regular o sistema escolar enquanto mercado educacional.” (GENTILI, 1998, p.23).

Para dar coerência a essas estratégias neoliberais para solucionar a crise educacional, conforme Gentili (1998), são necessários dois objetivos. O primeiro trata do estabelecimento de mecanismos de controle de qualidade do sistema educacional como um todo e das escolas em particular. Este objetivo busca concretizar os princípios do mérito e da competição,³⁶ adotando para a educação os programas de qualidade total como referência às estratégias de avaliação, controle e medição do desempenho das instituições escolares. O segundo objetivo coloca a exigência de articulação e subordinação do sistema educacional às demandas do mercado de trabalho, pois é a partir dele que devem se orientar as deliberações sobre as políticas educacionais.

As estratégias neoliberais para a educação combinam “duas lógicas aparentemente contraditórias: a centralização e a descentralização” (GENTILI, 1998, p.24). Centralização do controle pedagógico via reforma curricular e de programas nacionais de avaliação e de formação de docentes³⁷. Descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema, dentre outros, mediante a transferência de instituições escolares federais para a jurisdição estadual e desta para a municipal; transferência de fundos públicos para níveis cada vez menores³⁸; flexibilização das formas de contratação e salários das categorias docentes. Além disso, a descentralização da execução da educação, em caráter de parceria, também se efetua para

³⁶ O Banco Mundial em seu estudo setorial (1995, p. xx) afirma que “la mera existencia de escuelas y universidades privadas [...] fomenta la diversidad y constituye una competencia beneficiosa para las instituciones públicas”, pois, ao mesmo tempo que as famílias financiam a escolarização de seus filhos em escolas privadas, o recurso advindo destes alunos possibilita que mais alunos estudem nas escolas públicas e, além disso, a competição que se estabelece entre as escolas, gera maior qualidade da educação.

³⁷ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a TV Escola “como instrumento de aperfeiçoamento e atualização dos professores” (SOUZA, 1999, p.26) são exemplos na educação brasileira, desta centralização.

³⁸ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF – regulamentado pela Lei nº. 9.424 de 24 de dezembro de 1996, o Programa de Descentralização de Recursos diretamente às escolas, são exemplos desta descentralização na educação brasileira.

outros organismos da sociedade, que não a escola pública ou mesmo privada, tais como as empresas.

Na perspectiva neoliberal há *experts* e especialistas que podem ser consultados para solucionar a crise educacional. Eles estão nas empresas e entendem muito bem do mercado, para ajudar a educação a ser produtiva e eficiente. Estão, também, nos organismos internacionais, especialmente no Banco Mundial, e são os tecnocratas “encarregados de produzir receitas de caráter supostamente universal” (GENTILI, 1998, p.27), descoladas das demandas e necessidades dos sistemas educacionais latino-americanos.

A seguir, veremos algumas das manifestações do projeto neoliberal na educação brasileira, a partir das influências do Banco Mundial, bem como as expressões destas influências no Planejamento Político-Estratégico do MEC.

3.4 O PLANEJAMENTO POLÍTICO–ESTRATÉGICO DO MEC: ALGUMAS DAS INFLUÊNCIAS DO BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O Planejamento Político-Estratégico é um documento³⁹ que apresenta as linhas gerais de atuação do MEC para o período de 1995 a 1998, ou seja, para a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, de forma a tornar “eficaz” sua ação sobre o sistema educacional brasileiro.

Nesse documento estão elencados os princípios básicos, as metas, a estrutura operacional, os meios, as formas de atuação e os resultados esperados para o sistema educacional brasileiro.

A educação, segundo o documento do MEC, é um “investimento estratégico para garantir o desenvolvimento econômico e a plena cidadania” (MEC, 1995, p.2) e a escola fundamental “raiz dos problemas educacionais do povo brasileiro” (1995, p.3), deve ser formadora e também um “lugar de convivência, onde a ação dos pais, a solidariedade do meio social, a participação do aluno e do professor e uma boa administração se somem para formar cidadãos” (1995, p.3); para tanto, a palavra-chave para enfrentar as distorções do sistema educacional brasileiro é “mobilização”.

O documento destaca as seguintes questões:

³⁹ Este documento tem duas versões – março de 1995 e maio do mesmo ano.

- prioridade para o ensino fundamental;
- autonomia da escola;
- modernização gerencial em todas as instâncias;
- utilização e disseminação de modernas tecnologias educacionais;
- redefinição progressiva do papel do MEC, enquanto organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento das políticas educacionais públicas;
- articulação das políticas e dos esforços dos três níveis da federação para obter resultados mais eficazes.

Tomando por referência o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, cujo o relator era o Deputado Jorge Hage, vemos que o caráter que se buscava implementar à gestão da educação brasileira, na perspectiva de valorização do ensino público - a partir da articulação entre Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Fórum Nacional de Educação, com função avaliativa e propositiva é substituído, no texto aprovado, pela centralização das decisões no MEC, e com descentralização da execução. Neste sentido, segundo o Planejamento Político-Estratégico, cabe ao MEC o papel político-estratégico, aos estados e municípios atuar no nível estratégico-gerencial e à escola no nível gerencial-operacional, porque "...é na escola que estão os problemas e é na escola que está a solução" (1995, p.4). A isto o MEC chama, neste mesmo documento, de "modernização gerencial" em todos os níveis e modalidades de ensino e nos órgãos de gestão.

Esse documento mostra que os problemas da educação brasileira encontram-se na sua ineficaz gestão, e para que estes sejam solucionados, transporta para a administração escolar a lógica da administração das empresas, na qual predomina a pedagogia de resultados e a busca da eficiência a qualquer preço, desconsiderando a natureza própria da organização escolar e de seu trabalho (GONÇALVES, 1994).

Os níveis de atuação, supracitados, são melhor compreendidos à luz de algumas das influências do Banco Mundial no setor educacional. Conforme Tommasi (1996), apesar dos empréstimos para os países em desenvolvimento somarem, apenas, cerca de 0,5% do total de seus gastos com educação, o Banco visa exercer influências sobre a formulação das políticas educativas,

particularmente, em mudanças nas formas de gestão e na alocação dos recursos. Para o Banco, o maior problema do sistema de educação brasileiro são os altos índices de repetência e evasão causados pela sua baixa qualidade.⁴⁰ Tal baixa qualidade, segundo o Banco, advém, basicamente, da falta de livros didáticos e outros materiais pedagógicos, da prática pedagógica inapropriada - que estimula os professores a reprovar - e da baixa qualidade de gestão (superposição das ações entre os três níveis de governo e clientelismo e nepotismo, que permitem a contratação de funcionários em número excessivo).

Para solucionar esses problemas o Banco estabelece as seguintes ações: a) providenciar livros didáticos e outros materiais de ensino; b) melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula, capacitando-o em sala e à distância - prevendo avaliar a eficácia desta capacitação a partir da mudança do comportamento dos professores em sala de aula; c) elevar a capacidade de gerenciamento setorial, fortalecendo os sistemas de avaliação e informação.

Essas três ações são componentes de todos os projetos financiados pelo Banco para a educação e aparecem, também, no Planejamento Político-Estratégico do MEC, o que permite concluir que o governo brasileiro responde às políticas estabelecidas pelo Banco Mundial e não às análises e propostas que os profissionais da educação apresentam, pautadas nas demandas concretas da educação brasileira.

Vejamos agora como as respostas do governo atual para o Banco Mundial aparecem no Planejamento Político-Estratégico do MEC:

a) No que se refere ao Ensino Fundamental, dentre as ações apresentadas, está a fiscalização da *utilização dos recursos através do controle de resultados*, os quais se darão, na escola *através do aproveitamento dos alunos*. A vinculação dos resultados escolares à alocação de recursos pode efetivar uma prática de aprovação sem critérios pedagógicos. Além disso, o individualismo competitivo e o princípio do mérito, a partir do qual as retribuições se dão pela maior ou menor eficiência nos resultados, consagram a divisão social dualizada (GENTILI, 1995).

⁴⁰ Embora estes problemas sejam, historicamente, prioridades identificadas e analisadas pelos educadores brasileiros, a crítica ao Banco Mundial, pela referência a eles, se faz em função da forma de apropriação e soluções dadas.

b) Ainda no Ensino Fundamental, outra ação do Ministério é garantir a provisão do livro didático e trabalhar pela melhoria de sua qualidade, elaborando, inclusive, catálogos analíticos dos livros existentes.

c) No que se refere aos professores e diretores, propõe um *programa de treinamento*, particularmente por meio do ensino *à distância*, visando preparar a escola para os novos padrões curriculares, para a escolha e melhor utilização do livro didático, bem como para os sistemas de avaliação e para a gestão escolar. Este tipo de programa desconsidera as diferenças regionais e locais.

Tanto para o Banco Mundial quanto para o MEC, a prioridade encontra-se no ensino fundamental,⁴¹ particularmente nas quatro primeiras séries. Para explicitar esta prioridade do Banco, tomaremos algumas referências de Fonseca:

No final da década de 70, o interesse do Banco direcionou-se para a educação primária (quatro primeiras séries), doravante considerada como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo, para a consecução das novas diretrizes de estabilização econômica [...] essas diretrizes constituem condição indispensável para o alcance do desenvolvimento sustentável, pelo fato de que a intensificação do crescimento demográfico agride a integridade dos recursos naturais e, portanto, interfere na qualidade de vida do mundo ocidental.[...]

A política do Banco para a educação primária tem sido fundamentada por estudos populacionais [...] Os resultados atribuem ao nível primário maior capacidade de preparação da população feminina para a aceitação das políticas de planejamento familiar e também para o estímulo à intensificação de sua participação na vida produtiva, especialmente no setor agrícola. (1996, p. 232-233).

No estudo setorial denominado “Prioridades y Estratégias para la Educación” de maio de 1995, o Banco Mundial insiste na necessidade de que os governos prestem mais atenção à equidade. Kuenzer analisa o entendimento do Banco Mundial nesse aspecto:

como demanda *de justiça social com eficiência econômica*. [Esta compreensão] reduz o papel do Estado a assegurar condições, por meio de financiamento, apenas para setores geralmente excluídos, como as *minorias étnicas, pobres e mulheres* [sem grifo no original], com efeito corretivo para tornar pobres e ricos igualmente competitivos, desde que *assegurada a sua competência* [no dizer do Banco, aos candidatos qualificados], uma vez que o tratamento universal significa desperdício de recursos, pois nem todos tem a

⁴¹ O Ensino Fundamental é, também, uma das prioridades dos educadores brasileiros, porém, não em detrimento dos demais níveis e modalidades de ensino, considerando a interdependência entre eles e a perspectiva de sistema nacional de educação.

competência acadêmica necessária para a continuidade nos estudos.
(KUENZER,1997, p.68)

Segundo o mesmo documento do Banco, o aumento rápido de matrículas contribui para a deterioração da qualidade, pois à “medida que aumenta la matrícula, disminuyen los recursos por estudiante; sin un aumento de la eficiencia [do gasto público], es probable que la educación también decaiga”. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. xix).

A distribuição dos recursos do Banco⁴² para os diversos níveis de ensino, segundo o documento setorial do BIRD (Banco Mundial, 1980) analisado por Fonseca (1996), confirma a importância das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, pois até a metade dos anos 1970, esse nível recebia apenas 1% dos créditos do Banco, na década de 1980 esta taxa cresce para 43%.

Castro,⁴³ conselheiro do BID, quando se refere à prioridade do Ensino Fundamental, afirma que “para ser competitivo no mercado mundial, nosso país deve escolher as áreas prioritárias para receber investimentos em Educação e esquecer o *resto* [sem grifo no original]” (CASTRO, 1998, p. 3).⁴⁴

O MEC, quando se refere ao Ensino Fundamental no seu Planejamento Político-Estratégico, afirma que todos os estudos e diagnósticos apontam este nível como a “raiz dos problemas educacionais brasileiros” e ainda que “há escolas, há vagas⁴⁵, há evasão, há repetência, há professor mal treinado, professor mal pago, há desperdício”; e que sua diretriz é a obtenção de melhores resultados para os alunos nas escolas. Essa diretriz é entendida como “gestão da qualidade” e se aplica aos diversos níveis e graus de ensino e às demais áreas de atuação.

⁴² O Banco Mundial, juntamente com o FMI e, em nível regional, o Banco Interamericano de Desenvolvimento não se limitam, atualmente, a agências de crédito, mas exercem uma função político-estratégica.

⁴³ Cláudio Moura Castro, brasileiro, mestre e doutor em economia, trabalhou no MEC, Ipea, OIT, Banco Mundial e foi docente na PUC e na FGV.

⁴⁴ Como veremos no item que trata da Educação de Jovens e Adultos, parece que esta “recomendação” está sendo cumprida pelo Ministério da Educação. O Banco Mundial no seu estudo setorial (1995) afirma que examinará, em um documento futuro, a educação de adultos, porém, conforme consulta feita, neste ano, a Organização não-Governamental “Ação Educativa” que se dedica a pesquisa nesta área, este documento ainda não foi produzido.

⁴⁵ O déficit de vagas no 1º Grau público chega a 1,5 milhão, apesar da taxa de evasão, considerando um período de oito anos, chegar a 61%. Além disso, apenas três de cada 100 alunos matriculados na 1ª série chegam a concluir a 8ª série sem repetir nenhum ano, segundo o próprio MEC. Assim, “se os alunos não abandonassem a escola, a soma de repetentes com novos alunos já teria ‘implodido’ o sistema”. (Jornal Folha de São Paulo, 01/02/93, p. 8)

Essas considerações do MEC no seu Planejamento Político-Estratégico mostram a identificação da política educacional brasileira com o modelo neoliberal, na medida em que destaca que a universalização ou as condições para estas já estão dadas – “há escolas, há vagas”-, e que o problema da educação encontra-se na gestão da qualidade – “há evasão, há repetência [...] há desperdício”. Para o Ministério, o conceito de qualidade engloba o acesso, o progresso e o sucesso do aluno na escola, aplicados diferentemente em cada nível de ensino.

Dessa forma, segundo o mesmo documento, no Ensino Fundamental, “a ênfase recairá no progresso e no sucesso” - o que confirma que o MEC considera resolvido o acesso, ou seja, a universalização da educação nas primeiras oito séries da Educação Básica. Quando o Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza (1999),⁴⁶ se refere à universalização do Ensino Fundamental, o faz utilizando os verbos no passado, considerando esta como superada e afirmando que a preocupação do MEC hoje é com a universalização do Ensino Médio.

No Ensino Médio, ainda conforme o Planejamento Político-Estratégico do MEC (1995, p. 5), “além de se buscar o progresso e o sucesso do aluno, o acesso, em sentido lato, constitui uma barreira a ser superada”. Quanto ao Ensino Superior, a busca de qualidade, segundo o MEC, deve pautar-se pela “racionalização dos gastos, pelo aproveitamento do enorme potencial que as instituições de ensino superior representam, em termos de recursos humanos e físicos mobilizáveis com vistas ao desenvolvimento econômico e social do país”. Neste nível de ensino, a questão da racionalização de recursos é o carro-chefe de todos os projetos governamentais, haja vista a Proposta de Emenda Constitucional - PEC 233A para a educação, o projeto de LDB-DR, a autonomia proposta pelo governo para as Instituições Federais de Ensino Superior, que orientam à captação de recursos privados para a sua manutenção.

A perspectiva acima exposta mostra que a compreensão do MEC sobre qualidade, além de ignorar a questão da quantidade, entendendo-a como

⁴⁶ Conferência proferida no seminário especial do Fórum Nacional do Instituto Nacional de Altos Estudos realizado em 31 de agosto de 1998 e publicada neste ano.

resolvida, destaca os critérios de eficiência, competência e produtividade, elementos fundamentais na lógica neoliberal da concorrência no mercado.

No Planejamento Político-Estratégico do MEC, no título “Inovação”, ficam explicitadas, em grande parte, as suas intenções para com a condução da educação brasileira, enquanto respostas ao modelo neoliberal de educação, que toma como referência a escola privada.

Atualmente, as inúmeras *amarras legais* para que a escola tente inovar *afetam basicamente as escolas mais criativas*, que se encontram sobretudo na *área não-governamental*. Rever o arcabouço normativo para incentivar a inovação implica (1) retirar da Constituição dispositivos que engessam a gestão do sistema educacional - *PEC 233A, PEC 370*; (2) aprovar uma nova Lei de Diretrizes e Bases que possibilite a diversificação institucional: novos cursos, novos programas, novas modalidades; (3) instituir um novo Conselho Nacional de Educação, mais ágil e menos burocrático; (4) modificar regulamentações para garantir maior autonomia à escola (por exemplo, transferindo recursos diretamente para a escola e dando-lhe autonomia para classificar os alunos por série); (5) transferir a ênfase dos controles formais e burocráticos para a avaliação de resultados. (1995, p.8) [sem grifos no original]

O que o MEC chama de controles formais e burocráticos, são as *diretrizes*, que são pressupostos básicos tanto para a legislação quanto para as políticas educacionais no sentido de garantir unidade e qualidade ao sistema; por outro lado, a transferência da ênfase para a avaliação de resultados, significa, grosso modo, deslocar a questão educacional do polo político-social para o polo técnico-administrativo, ignorando as determinações externas à escola e reduzindo tanto a análise quanto as soluções dos problemas educacionais brasileiros à gestão interna da escola, ou como diz o mesmo documento “é na escola que estão os problemas e é na escola que está a solução”.

No contexto das orientações dos organismos internacionais para o desenvolvimento das economias do Terceiro Mundo, inscrevem-se, conforme Warde e Haddad (1996, p.11) “as reformas educativas, de modo a produzir um ordenamento no campo educacional necessário a: a) adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social; b) estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica do campo econômico e c) subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a essa mesma lógica”. Neste sentido, as políticas educacionais recentes vêm mostrando que o governo

brasileiro adotou as políticas neoliberais para a educação, como parte integrante do novo modelo de Estado.

3.5 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS RECENTES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os dados do IBGE de 1996 mostram que no Brasil 18,75% da população, com 15 anos ou mais, encontra-se sem instrução ou estudou por apenas um ano. E 48,78%, ou seja, praticamente a metade da população brasileira não ultrapassa quatro anos de estudo. No que se refere ao Ensino Médio completo, segundo dados do MEC⁴⁷, apenas 23,2% dos brasileiros concluíram este nível de escolaridade.

No Paraná⁴⁸, o nível de escolarização não é muito diferente do nacional - 51,5% da população têm apenas quatro anos de escolarização e o analfabetismo adulto é de 16,2%.

Observando esses dados, verificamos que a demanda por Educação de Jovens e Adultos, no caso brasileiro, “se constitui muito mais como produto da miséria social do que do desenvolvimento. É consequência dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida da maioria da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada”. (HADDAD, 1992, p.3).

Assim sendo, como afirma Pierro, não tomar a Educação de Jovens e Adultos como uma das prioridades é um genocídio educacional ou um suicídio econômico, pois significa “... relegar à ignorância parcela tão grande da força de trabalho do país, ou ainda amargar décadas de atraso até que se formem novas gerações”. (1992, p.22). Porém, o que vem ocorrendo em nosso país e, recentemente, de forma mais acentuada com a implementação de políticas neoliberais, é a crescente marginalização da educação de jovens e adultos.

⁴⁷ Dados obtidos em 1996, através dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do MEC e divulgados na revista Isto é de 27/11/96.

⁴⁸ Dados obtidos do relatório de Contagem da População e Dados Educacionais de 1996 do IBGE.

Haddad mostra, brevemente, que ao longo deste século, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil⁴⁹, antes dos governos Collor e Fernando Henrique Cardoso, vinha obtendo reconhecimento social

A educação de pessoas jovens e adultas veio sendo reconhecida como um direito desde os anos 30, ganhando relevância com as campanhas de alfabetização das décadas de 40 e 50, com os movimentos de cultura popular dos anos 60, com o Mobral [1971 – 1986] e o ensino supletivo dos governos militares⁵⁰ e a Fundação Educar [1986 – 1990] da Nova República. (HADDAD, 1997, p. 106-107).⁵¹

Além disso, as expectativas positivas em relação à educação de jovens e adultos, segundo Pierro (1992, p.23), seriam estimuladas pela mobilização internacional⁵² impulsionada pela Organização das Nações Unidas, que declarou 1990 o Ano Internacional da Alfabetização, realizando-se no mesmo ano, em Jonthien, na Tailândia “a Conferência que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, dos quais o Brasil é signatário”.

“Fatos e atos se opuseram às expectativas geradas a partir de 1988. A Fundação Educar foi extinta em março de 1990 pela Medida Provisória 251, logo no início do governo Collor” (PIERRO, 1992, p.23) e em 12 de setembro de 1996, promulga-se a Emenda Constitucional nº 14 que modifica e dá nova redação a alguns artigos⁵³ da Constituição no que se refere à educação.

A Constituição promulgada em 1988 *garantia* [grifo] no artigo 208 - inciso I -, “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. No artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, *constava* [grifo] o compromisso do Poder Público,

⁴⁹ Embora este estudo tome como *locus* de análise empírica o supletivo numa empresa de Curitiba, regido pelas legislações e políticas educacionais nacionais e estaduais, entendemos que pesquisar a construção histórica da Educação de Jovens e Adultos no Paraná, embora fundamental, demanda um estudo específico da temática.

⁵⁰ Apesar do contexto no qual se produz, é na Lei nº. 5692/71, durante o regime militar implantado a partir de 64, que aparece pela primeira vez um capítulo sobre a Educação de Jovens e Adultos, intitulado Ensino Supletivo.

⁵¹ Várias análises críticas foram elaboradas sobre os modelos implantados para a Educação de Jovens e Adultos ao longo destes anos, porém, é inegável o crescente reconhecimento social desta modalidade educacional.

⁵² Na Declaração de Quito (abril de 1991), produzida a partir da reunião de Ministros de Educação da América Latina e do Caribe e na Declaração de Salvador produzida em julho de 1993 a partir do encontro de Ministros da Educação dos países Iberoamericanos, a Educação de Jovens e Adultos, segundo Haddad (1992), é particularmente contemplada, apesar dos limites de interpretações sobre o papel da educação e as conjunturas mundial e regional.

⁵³ Esta Emenda Constitucional modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

nos dez primeiros anos de promulgação da Constituição, de desenvolver esforços - com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de 50% dos recursos financeiros⁵⁴ - para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Tratamos esses dois artigos no passado, pois a Emenda Constitucional número 14 suprimiu a obrigatoriedade de o Poder Público oferecer Ensino Fundamental para os que a ele não tiveram acesso na idade própria e, ainda, suprimiu do artigo 60 o compromisso de eliminação do analfabetismo no prazo de dez anos e o de vinculação dos percentuais de recursos financeiros estabelecidos em Lei para este fim.

O inciso I do artigo 208 ficou com a seguinte redação: “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita [retira-se porém a palavra obrigatória] para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Além disso, no mesmo artigo 60, a partir da EC nº 14, cria-se o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF*, regulamentado pela Lei n.º 9.424 de 24 de dezembro de 1996, na qual dispõem-se, em seu artigo 2º, que a distribuição de recursos dar-se-á, “... *entre governo estadual e governos municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino*”, considerando-se para esse fim, apenas as matrículas da 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental. A contabilização das matrículas do Ensino Fundamental nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, na função suplência, foi vetada pelo Presidente da República.⁵⁵ O que significa dizer que, além do veto ao repasse de recursos do Fundo em proporção à quantidade de matrículas efetuadas na Educação de Jovens e Adultos, vetam-se, também, as possibilidades de implantação ou manutenção desta modalidade de ensino.

⁵⁴ Esses recursos financeiros referem-se ao artigo 212 da Constituição, cujo *caput* é o seguinte: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.” (1988, p.95)

⁵⁵ Este veto criou constrangimento na Câmara, pois a Lei do FUNDEF havia sido aprovada por unanimidade após acordo negociado pelo relator, Deputado Ubiratan Aguiar do PSDB/CE. Este acordo considerava, para fins de repasse do Fundo, a contagem das matrículas dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Algumas das razões para este veto, segundo o Presidente Fernando Henrique Cardoso, divulgadas no Diário Oficial da União,⁵⁶ são as seguintes:

- a) a garantia de contabilização do alunado do ensino supletivo, para efeito de recebimento de recursos, poderá provocar, no âmbito dos governos estaduais e/ou municipais, uma indesejável corrida no sentido de se criar cursos dessa natureza, sem rigor nem a observância dos critérios técnicos pedagógicos requeridos por essa modalidade de ensino, com o objetivo de garantir mais recursos financeiros ao respectivo governo, em detrimento da qualidade do ensino e, por conseguinte, da adequada formação dos educandos;
- b) o MEC não dispõe de dados estatísticos consistentes que possam assegurar uma correta e fidedigna contabilização do alunado do ensino supletivo;
- [...]
- d) o aluno do ensino supletivo não será considerado apenas para efeito de distribuição dos recursos. Será, porém, destinatário dos benefícios que advirão da implantação do Fundo, conforme prevê o *caput* do artigo 2.º do projeto.⁵⁷

O receio do Governo de que se crie uma dicotomia entre qualidade e quantidade que seria provocada com o recebimento de recursos advindos da contagem das matrículas dos alunos da educação de jovens e adultos,⁵⁸ acaba por justificar a intensificação da exclusão social, da qual estas pessoas são vítimas cotidianamente. Além disso, o “governo contrariou o preceito constitucional de assegurar a todo cidadão, independente da idade, o direito ao ensino fundamental”. (HADDAD, 1997, p.111).

O MEC, quando argumenta não dispor de dados consistentes sobre o alunado do ensino supletivo, acaba afirmando, também, que não está cumprindo uma de suas funções que é levantar e disponibilizar dados sobre o atendimento educacional e, além disso, está desconsiderando a existência dos

⁵⁶ Diário Oficial da União, 26 de dezembro de 1996.

⁵⁷ O *caput* do artigo 2.º tem a seguinte redação: “Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu Magistério”. Conforme Haddad (1997, p.111), no item *d* do veto, embora mantenha a proibição da contagem do número de alunos da Educação de Jovens e Adultos para o repasse do Fundo, “ameniza o impacto da medida, estabelecendo que não há impedimento na utilização dos recursos do Fundo na educação fundamental dos jovens e adultos”. Esta ação, porém, significaria para os municípios repassar parte dos recursos que vem do Fundo para a educação fundamental das crianças para a educação dos jovens e adultos.

⁵⁸ O aumento do número de matrículas, no caso da contagem do número de alunos da Educação de Jovens e Adultos, consideradas para fins de repasse de recursos, significa a redistribuição dos recursos e, conseqüentemente, a diminuição do custo-aluno, o que significaria, o aumento da complementação de verbas do governo federal para manter o custo-mínimo/aluno.

dados⁵⁹ contidos no censo escolar efetuado por este mesmo Ministério em 1996.

Ao mesmo tempo que o veto retira a possibilidade de contabilização das matrículas dos alunos da educação de jovens e adultos para o recebimento de recursos, considera o financiamento da educação na perspectiva de custo-benefício, desconsiderando, neste sentido, a especificidade da educação.

Nessa direção, como explicitamos anteriormente, uma das ações diretas do MEC para o Ensino Fundamental, segundo o seu Planejamento Político-Estratégico, é a avaliação do desempenho da escola por meio do aproveitamento escolar dos alunos. Com o controle destes resultados, fiscaliza a utilização dos recursos.

A Emenda Constitucional n.º 14, encaminhada pelo atual governo, suprime da Constituição o compromisso de eliminação do analfabetismo no prazo de dez anos e a nova LDB - Lei n.º 9.394/96 – não apresenta nenhum artigo que mencione a questão do analfabetismo, como se este não fosse um dos graves problemas da realidade brasileira⁶⁰.

Darcy Ribeiro, em um pronunciamento no Congresso Brasileiro organizado pelo GETA - Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização, reforçou este descaso governamental com os não-alfabetizados, afirmando: *Deixem os velhinhos morrerem em paz! Deixem os velhinhos morrerem em paz!* [Citado por Haddad, 1997, p. 106]. Este mesmo descaso já havia aparecido no § 2º do artigo 107 das Disposições Transitórias do Projeto de LDB, apresentado em 1992 pelo mesmo senador, quando da primeira tentativa do MEC em obstruir o Projeto de LDB que tramitava na Câmara dos Deputados: “A erradicação do analfabetismo se faz inclusive mediante cursos noturnos intensivos de recuperação educacional para jovens de quatorze a vinte anos de idade.”

⁵⁹ No Planejamento Político-Estratégico, na versão de maio de 1995, o MEC insiste reiteradamente que é seu princípio e ação fundamental dispor de uma base de informações gerenciais e estatísticas educacionais. Para tanto, conforme Haddad (1997), o governo investiu recursos públicos de monta.

⁶⁰ Darcy Ribeiro, na sua argumentação - quando da apresentação de outro projeto de LDB em 1995, que caracterizou uma das tentativas de supressão do texto de Lei que vinha sendo construído democraticamente desde 1988 - afirmou que precisávamos de uma legislação educacional que viesse ao encontro da realidade brasileira, porém no texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a menção sobre o compromisso de eliminação do analfabetismo existente no Brasil é desconsiderada.

Nesse sentido, aqueles que têm mais de vinte anos e são analfabetos poderiam enquadrar-se na categoria “velhinhos” e, atendendo à solicitação do Senador Darcy Ribeiro, deveriam poder morrer em paz, neste caso, sem o acesso ao domínio da linguagem escrita, enquanto um dos direitos básicos de cidadania.

O Presidente Fernando Henrique Cardoso, além do veto citado, vetou também, e na íntegra, o Projeto de Lei n.º 107/94, citado por Haddad (1997), que versava sobre o Programa Empresarial de Alfabetização de Adultos⁶¹ de autoria do deputado Jackson Pereira, PSDB/CE cuja relatora foi a Senadora Benedita da Silva. O Presidente argumentou que o Projeto “contraria a Constituição e o interesse público” uma vez que “a educação fundamental é dever do Estado” e que o Projeto “investe contra a autonomia dos estados e municípios”. Estes mesmos argumentos que o Presidente aqui utilizou para vetar o PL n.º 107/94 justificariam, por outro lado, a aprovação da contabilização das matrículas dos jovens e adultos para recebimento de recursos do Fundo, evidenciando, assim, o caráter contraditório dessas argumentações.

Afirmou, ainda o Presidente que “a obrigatoriedade de abertura de classes de alfabetização aumentaria o desemprego dos analfabetos”, como se este fosse um problema criado pela educação e não pela política econômica.

Além das questões analisadas até então, faz-se também necessário, para compreender sua perspectiva atual, levantar alguns pontos da educação de jovens e adultos, constantes da nova LDB.

Embora o título da seção que trata desse assunto no texto da nova LDB – Lei n.º 9.394/96 - seja *Educação de Jovens e Adultos*, diferentemente do título da Lei n.º 5.692/71 que era *Ensino Supletivo*, o conteúdo de ambas as leis muda muito pouco, tendo em vista a ênfase nos cursos e exames supletivos. Porém, quando comparada ao Projeto Jorge Hage, verificamos um grande retrocesso, pois o conceito que permeava a educação de jovens e adultos era o de *educação básica pública de trabalhadores*, articulada organicamente aos demais níveis de escolarização.

⁶¹ Esse Projeto obrigava as empresas e órgãos públicos com mais de 100 empregados analfabetos a desenvolverem este Programa, arcando com os custos necessários para o seu desenvolvimento.

No artigo 37 § 2º da Lei n.º 9.394/96, embora esteja previsto que “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”, estas ações não são explicitadas na Lei.

O Projeto Jorge Hage, por outro lado, além de explicitar estas ações, deixava claro, também, quais as condições adequadas para a implementação da educação da população trabalhadora, jovem e adulta - professores especializados, regime especial de trabalho para trabalhadores-estudantes, programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, entre outros.

Nesse sentido, a nova LDB deixou de contemplar “uma atitude ativa por parte do Estado no sentido de criar as condições de permanência de um grupo social que tem de realizar um esforço redobrado para frequentar qualquer programa de educação”. (HADDAD, 1997, p. 116).

Enfatizando os exames supletivos, a nova LDB reduz, substantivamente, em relação à Lei n.º 5.692/71, a idade para a realização destes - de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos no Ensino Médio.

Saviani (1997) avalia que esta redução pode, por um lado, favorecer aqueles cuja condição de vida impede ou dificulta a frequência ao ensino regular, viabilizando mais cedo os estudos e que, por outro lado, pode estimular os adolescentes matriculados no ensino regular a abandonarem a escola para obter certificado de conclusão via exames supletivos. Considera, ainda, que a situação poderia ser vantajosa se as duas vias fossem equivalentes - formação e certificação.

Haddad, sobre a mesma questão e, tomando por referência o papel do Estado, faz as seguintes considerações:

Deslocando a ênfase dos cursos para os exames (...) o Estado abre mão da sua responsabilidade de formação, garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação.

[...] no contexto da reforma do Estado e dos sistemas de educação, interessaria afastar do ensino regular os defasados. Isto permitiria uma diminuição da pressão da demanda, tornando o ensino regular menos custoso.

[...] outro aspecto diz respeito às pressões dos interesses privatistas que perceberam o enorme presente que receberiam com uma simples mudança de idade na legislação. Um elevado contingente de jovens com defasagem de idade/série estariam potencialmente incluídos no mercado dos cursinhos preparatórios aos exames de

massa. Também o número de consumidores do telecurso se ampliaria. (HADDAD, 1997, p.117, 119).

Além disso, de modo geral, a estrutura fragmentária apresentada na Lei n.º 9.394/96 inviabiliza a ideia de sistema nacional de educação, pois nela as diretrizes não são contempladas, a articulação e coordenação entre os Sistemas de Ensino - que seriam exercidas pelo Conselho Nacional de Educação, enquanto órgão normativo, e pelo Ministério como órgão executivo e de coordenação -, ficam restritas ao Poder Executivo, impossibilitando a participação dos segmentos organizados da sociedade civil. Neste sentido, tanto a Educação de Jovens e Adultos quanto a Educação Profissional, a Educação Infantil e a Educação Especial recebem um tratamento desarticulado da educação escolar regular.

A redefinição do Estado para com as políticas sociais, e no que se refere a alguns setores, a desresponsabilização, afinada com as diretrizes do Banco Mundial, faz parte das características do modelo neoliberal que ora se implanta na sociedade brasileira. Além destas, outra característica marcante é a privatização. Mostramos, embora brevemente, como esta está se constituindo na educação de jovens e adultos.

No próximo capítulo apresentamos os elementos coletados junto à empresa metal-mecânica, enquanto estudo de caso, tomando por referência o estudo feito no primeiro e no segundo capítulos, no que se refere às influências da reestruturação produtiva nas demandas por escolarização dos trabalhadores. Além disso, a partir das influências do modelo neoliberal na educação, procuramos captar a compreensão dos trabalhadores sobre o papel do Estado na oferta e manutenção de escolarização pública.

4 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, ESTADO E ESCOLA: ESTUDO DE CAMPO

Inicialmente, mostramos nesse capítulo, o recorte metodológico do estudo de caso para, posteriormente, apresentar e relacionar os seus resultados com as demandas por qualificação, com a reestruturação produtiva, enquanto eixo básico da atual conformação do capitalismo, bem como com o papel que o Estado vem assumindo na oferta e manutenção pública da educação.

4.1 ELEMENTOS BÁSICOS DO ESTUDO CASO: O RECORTE METODOLÓGICO

Podemos definir esta investigação como um estudo de caso. Lüdke e André (1986) afirmam que o estudo de caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo e evidenciam como características fundamentais: a) visar à descoberta; b) enfatizar a interpretação em contexto, ou seja, para uma apreensão mais completa do objeto é preciso relacioná-la à situação específica em que ocorre ou à problemática determinada a que está ligada; c) revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo; d) utilizar-se de uma variedade de fontes de informação; e) procurar representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação.

Em primeiro lugar, delimitamos a unidade-caso, ou seja, uma empresa metal-mecânica, que tivesse efetuado inovações tecnológicas e de gestão e, o que seria específico deste estudo, que ofertasse para os trabalhadores Educação de Jovens e Adultos em suas dependências, correspondente à Educação Básica. Para tanto, contactamos, inicialmente pesquisadores do Núcleo de Estudos sobre Reestruturação Produtiva e Educação (neste Núcleo participam professores da UFPR, profissionais do SESI, da SERT), e do SESI (instituição que encaminha e administra os docentes da EJA em algumas empresas no Estado do Paraná), buscando identificar quais empresas em Curitiba teriam as características acima relacionadas.

Com a delimitação da empresa metal-mecânica que oferta EJA referente à Educação Básica e o correspondente contato com a mesma, iniciou-se a

coleta de dados. Foram utilizados, para tanto, questionários aplicados aos trabalhadores que frequentam a EJA na empresa, entrevistas com alguns destes alunos-trabalhadores, com chefias e supervisões de seção, com a analista de recursos humanos que coordena o referido curso, bem como a consulta a alguns documentos de circulação na empresa, tais como: manual do *clic*, boletim informativo, revista da empresa e informativos sobre o ensino supletivo.

Para a coleta de dados junto aos alunos-trabalhadores utilizamos, inicialmente um questionário (ANEXO). A aplicação deste se fez necessária, pois o universo de trabalhadores participantes da escolarização na empresa totalizava em novembro de 1998, 400 alunos, número este que inviabilizaria a coleta de dados qualitativa por meio de entrevista. Assim, nesse primeiro momento, com a aplicação do questionário, pudemos traçar um perfil geral destes alunos-trabalhadores para, posteriormente, definir a amostragem deste grupo para a entrevista.

Nesse sentido, as críticas feitas à utilização do questionário, principalmente, quanto a sua diretividade, não parecem, conforme Michelat (1982), tirar o seu valor, mas sim mostrar que o seu emprego se reduz a determinadas situações.

Do total de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos e que estavam inscritos para o exame à distância, 400 trabalhadores, 193 estavam presentes no período de aplicação do questionário⁶² e 186 responderam ao mesmo.

Antes da aplicação do questionário explicamos aos respondentes as intenções da presente pesquisa e o sigilo em relação à identificação dos alunos-trabalhadores, tanto no que se refere a informações para a direção da empresa quanto na própria exposição da pesquisa. Neste sentido, o registro do nome do aluno-trabalhador apareceu como resposta opcional. Dos 186 trabalhadores que responderam ao questionário, apenas três deles não se identificaram; isto nos indicou que tínhamos estabelecido um contato inicial sem muitos receios por parte dos respondentes. Ao mesmo tempo,

⁶² Conforme a Coordenadora do Supletivo, aquele período correspondia à semana que antecede o Exame de Suplência de Educação Geral que os alunos faziam junto ao DESU/SEED-PR e como muitos já haviam obtido os dois pontos previstos no Parecer nº. 314/96, correspondente à apresentação de um trabalho e a frequência às aulas, nesse período de revisão de conteúdos não estavam frequentando.

representantes do ensino supletivo na empresa nos acompanharam apresentando o endosso à pesquisa e confirmando o seu sigilo.

A aplicação dos questionários aos alunos-trabalhadores buscou, de modo geral, traçar um perfil destes trabalhadores que frequentam a escolarização na empresa. Levantamos com este questionário dados pessoais e dados referentes ao seu trabalho e escolarização.

As respostas obtidas a partir do questionário foram tabuladas e são apresentadas a seguir.

Dos 186 respondentes, 95% (176 alunos-trabalhadores) eram homens e 5% (10 alunas-trabalhadoras) eram mulheres.

Quanto ao local de nascimento dos alunos-trabalhadores, tivemos o seguinte resultado: 112 nasceram em municípios do estado do Paraná (exceto capital), 34 trabalhadores nasceram em Curitiba, 54 alunos-trabalhadores em outros estados e 03 não responderam à questão. Quanto ao estado civil dos alunos-trabalhadores temos 135 casados, 14 solteiros, 03 divorciados e 04 outros.

TABELA 1 – FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS-TRABALHADORES DA EJA NA EMPRESA

	Faixa Etária dos alunos-trabalhadores							
	Menos 20 anos	Entre 20 e 25 anos	Entre 20 e 25 anos	Entre 20 e 25 anos	Entre 20 e 25 anos	Entre 20 e 25 anos	Entre 20 e 25 anos	Mais de 50 anos
Número de alunos-trabalhadores	2	5	24	60	56	29	9	1

Fonte: Questionário respondido pelos alunos-trabalhadores da empresa.

TABELA 2 – TEMPO DE SERVIÇO DOS ALUNOS-TRABALHADORES NA EMPRESA

	Tempo de serviço dos alunos-trabalhadores					
	Menos 05 anos	Entre 5 e 10 anos	Entre 11 e 15 anos	Entre 16 e 20 anos	Mais de 20 anos	Não respondeu
Número de alunos-trabalhadores	2	5	24	60	56	1

Fonte: Questionário respondido pelos alunos-trabalhadores da empresa

Outra questão levantada refere-se ao cargo atual em relação ao cargo de admissão: se permanece o mesmo ou se mudou.

TABELA 3 – CARGO ATUAL EM RELAÇÃO AO CARGO DE ADMISSÃO NA EMPRESA

	Cargo atual em relação ao cargo de admissão na empresa		
	Cargo Igual	Cargo Diferente	Não respondeu
Número de alunos-trabalhadores	72	111	3

Fonte: Questionário respondido pelos alunos-trabalhadores da empresa

Quanto a escolarização anterior ao ingresso na escola na empresa e quanto ao número de meses/anos sem estudar antes desta matrícula, temos:

TABELA 4 – ESCOLARIZAÇÃO ANTERIOR AO INGRESSO NA EJA DA EMPRESA

Série	NFE*	Última série que estudou antes do ingresso no supletivo na empresa										
		1º Grau (Ensino Fundamental)								2º Grau (Ensino Médio)		
		1ª.	2ª.	3ª.	4ª.	5ª.	6ª.	7ª.	8ª.	1ª.	2ª.	3ª.
Nº de alunos-trabalhadores	1	2	1	3	47	43	16	20	37	7	8	1

Fonte: Questionário respondido pelos alunos-trabalhadores da empresa

Nota: * NFE – não frequentou escola.

TABELA 5 – NÚMERO DE ANOS SEM ESTUDAR ANTES DE INGRESSAR NA EJA DA EMPRESA

	Tempo de serviço dos alunos-trabalhadores									
	Menos de 01 ano	Entre 01 e 05 anos	Entre 06 e 10 anos	Entre 11 e 15 anos	Entre 16 e 20 anos	Entre 21 e 25 anos	Entre 26 e 30 anos	Mais de 30 anos	NFE*	Não respondeu
Número de alunos-trabalhadores	2	11	32	46	42	32	12	4	1	4

Fonte: Questionário respondido pelos alunos-trabalhadores da empresa

Nota: * NFE – não frequentou escola.

Com base no levantamento apresentado acima, definimos a amostragem dos alunos-trabalhadores para a entrevista, tomando por referência que a amostra é constituída, na pesquisa qualitativa, segundo Michelat (1982, p.199), “a partir de critérios de diversificação em função das variáveis que, por hipótese, são estratégicas, para obter exemplos da maior

diversidade possível das atitudes a respeito do tema em estudo”. Utilizamos as variáveis estratégicas do tipo quantitativa que “são geralmente pertinentes para a constituição da amostra de uma pesquisa qualitativa”: a) gênero⁶³; b) idade; c) estado civil; d) tempo de serviço na empresa; e) cargo atual na empresa; f) cargo igual ou diferente do cargo de admissão; g) seção onde trabalha na empresa; h) escolarização ao ingressar na empresa; i) tempo sem estudar; j) nível de escolarização que está cursando (ensino fundamental ou médio).

Selecionamos vinte e sete trabalhadores para participarem da entrevista, considerados representativos segundo os critérios acima expostos. Com este número de trabalhadores selecionados para a entrevista, foi possível atender a todas as variáveis estratégicas acima delimitadas, inclusive com a presença de pelo menos duas das variáveis em cada trabalhador(a) entrevistado(a).

Utilizamos a entrevista semi-estruturada, a qual possibilita que a partir de um esquema básico, porém não rigidamente aplicado, sejam complementadas as informações por parte dos entrevistados e o entrevistador faça as necessárias adaptações. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). O procedimento que adotamos considerou a pertinência de recolher uma ampla gama de informações a partir de um conjunto de categorias previamente definidas. Todavia, no processo de entrevistas com os trabalhadores, novas categorias foram introduzidas e outras foram preteridas com a finalidade de melhor atender aos objetivos desta pesquisa.

A empresa nos garantiu um espaço reservado para que efetuássemos as entrevistas, porém não permitiu que as mesmas fossem gravadas. Para contornar esta dificuldade e garantir o máximo de fidelidade às respostas dadas nas entrevistas, o Núcleo de Estudos sobre Reestruturação Produtiva e Educação nos cedeu duas bolsistas que contribuiram no registro das entrevistas. Essas foram feitas, na sua maioria, fora do horário de expediente dos trabalhadores.

Nessa etapa o objetivo era levantar junto aos trabalhadores as relações da escolarização com o seu trabalho e cotidiano de vida, bem como a sua compreensão sobre a oferta de escolarização pela empresa e pelo Estado.

⁶³ A empresa, na época do estudo, tinha em seu quadro funcional 3.571 trabalhadores (245 na administração, 219 no planejamento, 2.716 na produção, 131 na manutenção, 260 no setor de controle de qualidade), deste total apenas 225 eram mulheres. Na produção eram 2.571 homens e 145 mulheres.

Entrevistamos também oito chefes de seção e três supervisores⁶⁴, no intuito de conhecer alguns dos elementos da reestruturação produtiva – tecnologia e gestão – presentes na empresa pesquisada e sua possível vinculação com a demanda por escolarização, além da compreensão sobre o papel do Estado tendo em vista a oferta de educação de jovens e adultos na empresa.

A entrevista com o gerente de recursos humanos também não foi possível, dada a dificuldade de tempo do mesmo; em decorrência, a analista de recursos humanos e coordenadora do ensino supletivo na empresa nos forneceu as informações sobre a estrutura e funcionamento da EJA na empresa.

4.2 INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E ORGANIZACIONAIS NA EMPRESA PESQUISADA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A empresa metal-mecânica pesquisada é fabricante de componentes para veículos automotivos e filial de uma empresa multinacional. Conforme informação das chefias e supervisões de seção entrevistadas, ela vem introduzindo desde 1994, equipamentos com controle computadorizado, embora ainda mantenha, em parte de sua produção, equipamentos de base eletromecânica. Uma das chefias afirma que dos cinco subcentros de custos da sua seção, em quatro deles não houve mudanças – *“mesmo equipamento do tempo da guerra”*. Outras chefias mostram percentualmente a configuração dos equipamentos na sua seção – 70% eletromecânicos e 30% com comando computadorizado; em outra, 90% eletromecânicos e 10% com comando computadorizado.

A afirmação de Machado (1994, p.172) permite entender esse fato, uma vez que dentro de uma mesma empresa podem existir diferentes opções tecnológicas que fazem parte de “lógicas organizacionais diferenciadas, que necessariamente não se opõem, porque sua combinação atende a uma lógica comum e superior, a lógica da acumulação”.

⁶⁴ Pretendíamos, inicialmente, entrevistar apenas um dos gerentes de produção, porém a empresa informou a indisponibilidade de tempo dos mesmos e colocou-nos a possibilidade de entrevistar algumas chefias e supervisões, o que, para o presente estudo, foi bastante válido, tendo em vista a possibilidade de obtenção de um conjunto diversificado e maior de informações, visto que as chefias pertenciam a diferentes gerências de produção.

Além disso, conforme afirma Neves, os diferentes estudos e pesquisas têm apontado para a diversidade de utilização da tecnologia com base microeletrônica no Brasil. Existe “uma heterogeneidade muito grande no emprego desses novos equipamentos dentro de um mesmo setor industrial. Numa mesma empresa pode-se encontrar um processo produtivo com linhas fordistas rígidas, equipamentos microeletrônicos e, em alguns setores, controle de tempo e da produtividade na forma taylorizada clássica.” (NEVES, 1992, p.28).

Além das inovações tecnológicas, também a partir de 1994, a empresa pesquisada vem implantando inovações organizacionais. Ela implantou o programa de qualidade total e, como veremos neste título, a incorporação deste programa, aparece tanto nas expressões das chefias e supervisores quanto dos trabalhadores.

O editorial do boletim da empresa de outubro de 1998 sintetiza alguns dos elementos-chave adotados pela empresa pesquisada para assegurar competitividade frente aos concorrentes.

A luta para permanecer no mercado mundial é cada vez mais difícil. Temos que nos *atualizar tecnologicamente*, produzir sempre com *qualidade total*, atender muito bem às solicitações de cada *cliente* ... Neste processo de constante disputa de mercado você [trabalhador] é a peça fundamental!.[sem grifo no original]

A certificação da qualidade é um dos componentes que potencializa a empresa para o enfrentamento da concorrência. A empresa pesquisada implantou a ISO 9000 em novembro de 1996 e recebeu a certificação de qualidade em janeiro de 1997. Este componente estende-se também para os fornecedores. Segundo o mesmo boletim informativo, 83% dos fornecedores da empresa pesquisada já possuem esta certificação. Conforme as considerações da gerência de qualidade, publicada na revista comemorativa do aniversário da empresa, a meta é ter praticamente 100% dos fornecedores certificados no sistema de qualidade até fins de 1999.

Além do relacionamento estabelecido entre a empresa pesquisada e os seus fornecedores, a externalização/terceirização é outro mecanismo utilizado por ela. Por meio deste, a empresa repassa a terceiros atividades até então

realizadas por ela e reduz os encargos sociais e trabalhistas, dentre outras vantagens.

Conforme Larangeira, os Programas de Qualidade Total estão hoje associados aos modos pós-fordistas de organização do trabalho, que favoreceriam a participação dos trabalhadores nos processos de tomada de decisão. O conteúdo ideológico que está presente neste programa se traduz “...na exigência de atitudes e valores – e na utilização de uma linguagem -, [...] baseados em ideias que apelam à legitimidade, cooperação, harmonia, comprometimento, confiança, alinhamento e convergência de ações [...] em favor da completa identificação com a empresa” (1997, p.184). Ainda segundo Larangeira, a ênfase nos princípios cooperativos e integradores reforça uma visão apolítica e paternalista, reduzindo a consciência coletiva e uma possível resistência. Nesta mesma linha, vemos o trabalhador sendo chamado de *colaborador*, fragilizando mais ainda a sua identificação enquanto classe.⁶⁵

Como um dos principais elementos demarcadores da qualidade dos produtos, está o cliente. Dentre os trabalhadores entrevistados, alguns relacionam o seu trabalho à satisfação do cliente: “*O cliente exige operadores qualificados.*”; “*Quem manda é o cliente.*”. Além disso, as reclamações dos clientes são um dos indicadores que compõem a participação nos lucros e resultados.

Essa incorporação, no discurso e nas ações dos trabalhadores, de que o seu trabalho existe em função do cliente, desvia a atenção do foco central de interesse da empresa, que é a garantia de maior competitividade, produtividade e lucratividade.

Faz parte também da estratégia de envolvimento dos trabalhadores com a empresa, a abertura para o recebimento de sugestões por meio do chamado “clic – sugestão de melhoria”. A meta da empresa é a apresentação de pelo menos “um clic/colaborador/ano”. Este programa de sugestão de melhoria prevê uma premiação para os trabalhadores que tiverem sua sugestão aprovada. Esta premiação pode ser por economia mensurável – redução de custos – ou economia não mensurável – segurança, limpeza, eliminação de desperdícios etc. Este tipo de programa gera redução de custos e maior

⁶⁵ Classe trabalhadora, entendida como “o conjunto heterogêneo e diferenciado dos grupos sociais que constituem a massa de trabalhadores que, em face da classe ou grupos detentores do capital dispõem como forma de produção da existência, da venda da sua força de trabalho”. (FRIGOTTO, 1992, p. 45).

envolvimento dos trabalhadores.⁶⁶ A escola aparece aqui, segundo chefias e trabalhadores, como favorecedora deste programa, pois a partir dos ensinamentos por ela ministrados eles têm melhores condições de redigir e de ser compreendidos nas suas sugestões.

Ainda com referência à participação instituída pela empresa, aparece o chamado “5 minutos/dia”. Trata-se de reunião diária, normalmente entre supervisor e trabalhadores, que têm como intuito, segundo uma das chefias, “evitar a desinformação ou informação distorcida” e também “possibilitar o trabalho em grupo para encontrar soluções”. Pudemos verificar, a partir das informações de três dos trabalhadores entrevistados, que este espaço funciona, por vezes, como substituto da assembleia sindical, pois eles ficaram sabendo da implantação do banco de horas por essa reunião.

As opiniões dos trabalhadores quanto a sua participação nas decisões sobre o seu trabalho são diferenciadas: *“tem uma reunião diária (5 minutos), cada um expõe o que está acontecendo com a sua máquina”*; *“não tenho espaço nem nos 5 minutos, mais escuto do que falo”*; *“participo dos 5 minutos, tudo resolve junto”*; *“tenho oportunidade de dialogar com eles na reunião de 5 minutos. Outra forma de participar é o clic, valorizam bastante, colaboram com você”*; *“participo de todas as reuniões de 5 minutos mas não decido muito não, mais escuto do que falo”*; *“na seção tem 5 minutos, duas a três vezes por semana, lá as informações são passadas”*.

Esse novo modelo procura substituir a figura do chefe, enquanto hierarquia, distância e temor, pela imagem do líder associado ao respeito, à legitimidade e à admiração. Este é um dado bastante perceptível na empresa pesquisada que reduziu, conforme chefias e trabalhadores, seus níveis hierárquicos, bem como mudou o perfil das chefias.

“a maioria fez adesão (95%). No passado era o contrário. A resistência era da chefia. A mentalidade da chefia não era boa, mal tinha o 1º Grau. Melhorar da chefia de cinco anos para cá. São engenheiros mecânicos, psicólogos. Hoje, trabalhadores e chefia

⁶⁶ Uma das seções obteve, segundo a chefia, em 1997, a economia de 120 mil reais, gerada a partir das sugestões dos trabalhadores. Deste valor já havia sido deduzida a premiação dos trabalhadores, que não ultrapassa R\$7.200,00. Em outra seção a premiação foi de R\$3.582,94 e a economia para a empresa, trazida pela sugestão de dois trabalhadores foi de R\$113.995,38. Outra seção foi campeã de ideias no Programa Clic: 7,32 sugestões por “colaborador”.

trabalham juntos. Hoje a conversa é aberta, aceita crítica, sem castigar a pessoa, sem expor a pessoa quando tem algum problema.”
“a mudança e redução dos níveis hierárquicos pesou muito na produção. Com a reforma hierárquica, antes o líder é quem fazia, porque somente ele tinha a informação e isto comprometia a qualidade.”

“não existe mais ajustador na empresa, o operador passou a ser um auto-preparador / auto-ajustador.”

“... quando você tem dúvida, trabalha em conjunto, a decisão torna-se mais fácil, o tempo é mais rápido e aumenta a cultura.”

“com a extinção de mestre e contra-mestre e com a crise diminuíram as possibilidades de subir de cargo.”

A nova forma de organização trouxe outras demandas de qualificação para os trabalhadores. Para o operador de produção, exige-se o Ensino Fundamental, matemática básica, leitura e interpretação de desenho mecânico e medição. Para o operador preparador III (regulagem), estar cursando o Ensino Médio, curso de tecnologia mecânica (SENAI) e ter pelo menos quatro anos e oito meses de empresa. Para o capitão de time de produção, Ensino Fundamental. Para o supervisor, Ensino Médio e cursos do SENAI. Quanto à chefia, *“antes seguia uma política radical, tinha 25 anos de empresa e 50 anos ou mais de idade”*. Atualmente, *“é jovem, tem formação, é administrador, negociador e não é o dono do saber”*, conforme resposta de um dos supervisores entrevistados. Além disso, exige-se que tenha curso superior completo e também domine um segundo idioma.

Essa escala funcional e salarial, apesar de mostrar-se diferentemente das exigências anteriores da empresa, ainda assim, resgata a educação escolar hierarquizada em níveis, fruto ainda do modelo taylorista/fordista, e que constituem a base para os diferentes patamares de qualificação. Apesar desta hierarquia funcional, as novas formas de organização do trabalho buscam adotar outras formas de relacionamento interno entre trabalhadores e entre estes e as chefias.

Assim, associa-se à redução dos níveis hierárquicos, o trabalho em equipe. Na empresa pesquisada cada seção tem vários times de trabalho. Cada um deles com uma liderança chamada “capitão”. Nas palavras de um dos trabalhadores, *“o volume de retrabalho e refugo caiu bastante depois da formação dos times de trabalho. Melhorou para a empresa, mas o funcionário passou a ser mais responsável”*. Uma das chefias diz que os *“times ajudam na organização e limpeza, influenciam na melhoria da qualidade”*.

Segundo outra chefia, *“a redução de níveis hierárquicos pesou muito na produção, porque antes o líder é quem fazia, porém somente ele tinha a informação e isto comprometia a qualidade”*. Outra afirma que *“o trabalhador percebe em qual meta tem que chegar, ele está ciente do que vai fazer para atingir as metas.”*

Para atingir as metas, vários trabalhadores entrevistados dizem ser necessário seguir as instruções, o plano de fabricação – *“ali explica tudo, não tem erro”* - e o ajuste de máquinas. Quando têm dúvidas e aqueles instrumentos não são suficientes, solicitam auxílio aos capitães, supervisores ou chefias.

A empresa pesquisada adota o CEP – Controle Estatístico de Processo para medir cotidianamente a produção, tomando por referência as metas a serem atingidas. Analisa-se *“a resposta da máquina, para saber se ela é capaz ou não de manter o padrão de qualidade da empresa”*.

Segundo uma das chefias, antes de 1994, o refugo e o retrabalho eram maiores e sem controle. Após as inovações, a cobrança passa a ser vinculada ao controle da produção, tomando-se como referências a redução do retrabalho e do refugo. Em uma das seções o retrabalho tem sido em média 3,5 a 4% e a meta é 2%. Comparativamente, segundo a mesma chefia, com uma fábrica do grupo em outra localidade, o retrabalho é muito maior, 15%.

Outros índices que compõem as metas são: a redução de horas extras, o treinamento, as sugestões por trabalhador recebidas e avaliadas (*“clic”*) e as devoluções de auditoria. Para compor as metas e também a participação nos lucros e resultados, a empresa utiliza os seguintes índices: absenteísmo – meta 2%; reclamações de clientes e número de acidentes.⁶⁷ A delimitação destes índices associa-se à redução dos custos de produção, como é o caso direto da redução de horas extras com a implantação do banco de horas e, também, aos padrões de concorrência e produtividade, como o é a exigência de treinamento dos trabalhadores.

O poder de negociação ou de rejeição da atual forma de organização da produção e do trabalho por parte dos trabalhadores fica fragilizado, tendo em vista as condições do mercado de trabalho, com o crescente desemprego.

⁶⁷ A cada 30 dias sem acidentes, os trabalhadores recebem uma refeição gratuita.

Embora, segundo Carvalho (1994, p.122), a estabilidade seja “considerada imprescindível para a criação de um ambiente cooperativo e de confiança na relação com os trabalhadores, e para sua colaboração com estratégias de melhoria da qualidade”, a empresa pesquisada não tem fugido à regra das demissões, que atualmente marca a vida dos trabalhadores e das empresas, motivada - segundo as chefias e também alguns trabalhadores - pela queda de produção. No final do primeiro semestre de 1998 e nos primeiros três meses do segundo semestre do mesmo ano, uma das seções reduziu seus trabalhadores de 190 para 160; em outra seção a redução foi de 120 para 60 trabalhadores.

A empresa tem utilizado como critério de demissão, de modo geral, segundo chefias e trabalhadores, em primeiro lugar a indisciplina⁶⁸- faltas, atrasos, improdutividade -; a seguir, a falta de qualificação e de conhecimento técnico, os aposentados e os solteiros⁶⁹. Uma das chefias, cuja seção está em expansão, diz ter havido 11 demissões no período e o motivo seria a “limpeza” dos indisciplinados e improdutivos.

A falta de escolaridade ainda não é critério de demissão; porém, os trabalhadores acreditam que a escolarização não é, também, garantia de manutenção do emprego. Afirmam que *“na atual situação, a escola não é garantia de emprego.”* e que *“estudo não é garantia, é complemento do dia a dia, mas não garante o emprego.”* Outros trabalhadores afirmam que embora o estudo não seja garantia de permanência no emprego, a frequência no ensino supletivo serve para mostrar à empresa o seu empenho em relação a filosofia por ela implementada.

“estudo não é garantia de emprego, mas é garantia sim, para se arranjar outro emprego, pra frente. Hoje as empresas exigem o 2º Grau. Se a empresa vê que você está se esforçando, não vai demitir.”
“não é garantia, mas ajuda; garantia ninguém tem na situação de hoje, mas se estudar o supervisor vê o esforço.”

Além disso, *“quem precisa de emprego tem que fazer o melhor possível para garanti-lo. Tem que ter a confiança da chefia, a prática e mais a teoria,*

⁶⁸ Dois trabalhadores, referindo-se a disciplina, afirmam que *“... devemos evitar os atestados, pois no caso de um fracasso na produção, essa pessoa vai primeiro”;* *“a empresa pede para fazer outra coisa e a pessoa vai de mau humor, reclamando, é um ponto negativo. Aquele que ajuda a empresa pode ser ajudado.”*

⁶⁹ Conforme levantamento, por meio de questionário, sobre o perfil dos alunos-trabalhadores da empresa (anexo), 73% deles são casados e apenas 7,5% são solteiros.

tem que procurar progredir, tem que se destacar e saber o trabalho. [Se] Tem um querendo sair, tem dez querendo entrar.”

No programa de qualidade total, os aspectos comportamentais adquirem destaque na avaliação. Pode-se perceber nas expressões dos trabalhadores registradas acima, o quanto esta ideia está incorporada. Embora possa também estar presente a ideia de agradar as chefias, mostrar-se responsável e interessado mais do que o compromisso com a qualidade.

Os trabalhadores são unânimes em afirmar que a escola é condição para obter outro emprego, caso necessitem buscá-lo. Porém, dois dos trabalhadores entrevistados, afirmam que há discriminação no mercado de trabalho em relação àqueles que realizaram sua escolarização pela modalidade supletiva: “... escola boa, currículo bom, também ajuda. Mas não querem quem fez o CES, há discriminação.” e “... dão preferência para o regular e não para o supletivo.”

Para a maioria dos trabalhadores entrevistados, a escolaridade “*nem sempre é critério de promoção, analisam a postura, a criatividade, a experiência de cada um, o desempenho*”; “*2º Grau também ajuda na promoção*”; “*o estudo sempre ajuda, para quem tem competência também*”. Nas respostas dos trabalhadores, a escolaridade sempre aparece aliada a critérios individuais dos trabalhadores para a promoção, embora quatro trabalhadores agreguem a promoção à existência de verbas e/ou vagas – “*... teria competência para assumir outro cargo, mas não tem verbas para a promoção*”; “*se chega no teto, não sobe mais; não vão aumentar a folha de pagamento*”; “*a educação é critério, mas de acordo com a necessidade da empresa, da liberação de vagas e de verbas*”. Além disso, outro trabalhador afirma que “*na crise não se pede aumento de salário*”.

Nesse sentido, como afirma Kuenzer (1988, p. 25), “se a instrução e a experiência são utilizadas como critério de seleção, são insuficientes para determinar a ocupação e o salário; esta determinação se faz pelas necessidades e possibilidades do capital.”

Três trabalhadores entrevistados dizem ter aceito o banco de horas por medo de perder o emprego. “*É a antiga hora extra*”, diz um deles, porém às avessas, porque quando a empresa efetuar recessos na produção segundo suas demandas, os trabalhadores também serão obrigados a fazê-lo; desta

forma, ficam devendo estas horas não trabalhadas e podem ser solicitados a repô-las quando melhor convier à empresa, em turno diferente do seu ou nos finais de semana. Com isto a empresa adapta a frequência dos trabalhadores à demanda de produção e, ao mesmo tempo, não necessita pagar horas extras, pois terá o banco de horas dos trabalhadores disponível. O gerente de recursos humanos em uma entrevista na revista da empresa assinala, como uma das ações inovadoras obtidas em 1998, a implantação do banco de horas.

Não tivemos, neste título, a intenção de apresentar e analisar todos os componentes das inovações tecnológicas e organizacionais da empresa pesquisada e sim caracterizar alguns deles para explicitar a seguir como eles se relacionam às demandas por escolarização.

4.3 A DEMANDA POR ESCOLARIZAÇÃO NA EMPRESA PESQUISADA: ALGUNS INDICATIVOS DE SUA RELAÇÃO COM AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E ORGANIZACIONAIS

Atualmente, uma das grandes preocupações dos pesquisadores da área de trabalho e educação tem sido discutir se a elevação dos níveis de escolaridade e, principalmente, o conteúdo desta, são requisitos para a execução das tarefas dos trabalhadores nos seus postos de trabalho e se, realmente, estabelecem uma nova relação entre qualificação e escolarização. Não pretendemos aqui responder a estes questionamentos, mas sim, considerando a ótica de trabalhadores e chefias, mostrar o que justificaria à empresa pesquisada oferecer escolarização para os seus trabalhadores e como o processo ensino-aprendizagem interfere no comportamento daqueles que participam do programa educacional.

As inovações implementadas na empresa pesquisada, a despeito da difusão diferenciada e por vezes restrita, no que se refere às máquinas-ferramentas, a determinadas áreas da empresa, causam impacto no perfil demandado por ela em relação aos trabalhadores. Com a implantação de mudanças técnico-organizacionais os requisitos de desempenho dos trabalhadores foram alterados. A partir de 1994, segundo uma das chefias, entre os requisitos para admissão do operador de produção na empresa elencam-se o "1º. Grau completo, cursos de matemática básica, de leitura e

interpretação de desenho mecânico e de medição". Antes o nível de escolarização dos trabalhadores era menor e a exigência de experiência também, "o trabalhador entrava e ia adquirindo experiência na sua seção", segundo um dos chefes entrevistados.

Apesar desses requisitos exigidos pela empresa, todos os trabalhadores entrevistados, mesmo os que ingressaram a partir de 1994 (quatro trabalhadores), quando perguntados sobre como ou com quem aprenderam seu trabalho, respondem que foi com um colega mais experiente e somente depois se aperfeiçoaram com a prática ou em cursos.

De todos os trabalhadores entrevistados, apenas quatro deles, quando questionados sobre como resolvem as dificuldades encontradas no seu trabalho, respondem que primeiro buscam seus próprios meios e somente depois buscam ajuda de outras fontes. Outra exceção a esta questão se refere a resposta de um dos trabalhadores que afirma que os problemas ocorridos no trabalho são discutidos pela equipe de trabalhadores junto com o supervisor. Os demais, a maioria, respondem que buscam ajuda com um trabalhador mais experiente, normalmente o supervisor ou o capitão de time e, alguns poucos, seguem primeiro as instruções de trabalho e depois buscam ajuda com outro trabalhador mais experiente ou com o supervisor.

Essas exigências dos trabalhadores estão, de certa forma, ainda afinadas com o modelo taylorista/fordista de organização do trabalho e da produção, a partir do qual os trabalhadores são preparados para desempenhar tarefas/funções específicas e operacionais. Neste sentido, embora exista uma relação entre o perfil técnico requerido pela empresa, representado nos manuais de rotina de trabalho e de cargos e salários e os requisitos formais para obtê-los, como a escolaridade e a experiência, existem diferenças entre o que está escrito e a sua prática e/ou discurso.

Por outro lado, a grande oferta de mão de obra no mercado também gera alterações no perfil demandado para os trabalhadores. Uma das chefias afirmou que a exigência de escolarização para ingresso na sua seção é o "2º. Grau". Perguntamos a ela se do ponto de vista do desempenho dos trabalhadores da seção havia diferença entre os trabalhadores com 1º. Grau e aqueles com 2º. Grau. Sua resposta foi negativa, ou seja, para ela não há diferenças, porém, complementa "se o mercado oferece trabalhadores com

2º.Grau, porque contratar aqueles que possuem apenas o 1º. Grau?” Esta resposta nos leva a questionar se todas os requisitos exigidos dos trabalhadores para ingresso nas empresas estão de fato vinculados às demandas da reestruturação produtiva – mudança tecnológica e organizacional – ou são mais uma forma de seletividade que acentua a exclusão social? Como o mercado de trabalho também se regula pela oferta de mão de obra, os requisitos podem ser alterados dependendo da disponibilidade de trabalhadores para determinadas áreas. Embora não seja conclusiva, esta é uma das possíveis explicações para esta exigência.

Pesquisas como a de Carvalho (1994) revelam que o grau de instrução da força de trabalho brasileira, conforme dados do RAIS/MTb de 1985, tabulados pelo autor, apresentavam um baixo nível de instrução – mais da metade dos trabalhadores não possuía o 1º. Grau completo. Este nível de escolarização, na fase em que predominava a organização taylorista/fordista, não representava problemas que impedissem o avanço industrial, porém, para o modelo de organização que está emergindo com base nos novos princípios de gestão e de organização do trabalho, o nível de escolarização dos trabalhadores passa a ter maior importância, inclusive com a implantação de programas educacionais nas próprias empresas.

Segundo as chefias entrevistadas, antes de 1994 os trabalhadores podiam ter uma escolarização menor e os turnos de trabalho eram rotativos, o que impedia que estes estudassem. *“A antiga administração não pensava em educação”*, conforme uma das chefias. Atualmente, o turno é fixo, *“quem não estuda não é por falta de tempo, hoje é negociável”* para que o trabalhador possa estudar. Ao mesmo tempo, a exigência de escolarização dos trabalhadores também é maior.

Machado (1992) afirma que com a introdução de novas tecnologias e com as mudanças na organização do trabalho, em linhas gerais, estão sendo postas novas exigências para o trabalhador:

“posse de escolaridade básica, de capacidade de adaptação a novas situações, de 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. Como os equipamentos são frágeis e caros e como se advoga a chamada administração participativa, são requeridas também a atenção e a responsabilidade. Haveria também um certo estímulo à atitude de abertura para novas

aprendizagens e criatividade para o enfrentamento de imprevistos. As formas de trabalho em equipe exigiriam ainda a capacidade de comunicação grupal.” (Machado, 1992, p. 15)

Na ótica das chefias, a maior escolaridade é condição para atender aos novos critérios de concorrência, a melhoria da qualidade dos produtos, a produtividade e aos próprios trabalhadores. Afirmam:

“Na globalização sobrevive o melhor. É preciso ter as melhores pessoas, os melhores talentos, só assim consegue ser diferente dos concorrentes. É condição de sobrevivência da empresa”.

“O produto da empresa [pesquisada] exige tecnologia, então as pessoas precisam estar familiarizadas com o produto. O produto da empresa não é fácil de ser produzido e devemos estar sempre se especializando, trilhando o mesmo caminho. É a perpetuação da empresa para o futuro. Os trabalhadores são alavancadores do sucesso da empresa”.

“A empresa tem visão futurista. Está antecipando o futuro oferecendo escolarização, porque se a empresa ajuda, o trabalhador estará mais preparado para o futuro e o retorno para a empresa será maior”.

“Funcionários sem informação, a empresa perde para o concorrente. Quando ele não tem conhecimento faz com incerteza”.

“Compradores exigem produtos feitos por pessoas cultas - com 1º. e 2º. Grau”.

“[...] exigência de qualidade do produto por conta do mercado”.

“ISO exige outro trabalhador”.

“Para manter o mercado e a ISO 9000”.

“A [empresa pesquisada] colocou isso [supletivo] pensando em dar melhor formação ao pessoal, para aumentar o gráfico de treinamento”.

“Tem posto de trabalho que exige mais conhecimento, você explica para os funcionários e eles pegam logo as informações. Por isso tem que ter domínio mais rápido.”

“Para a sobrevivência dos trabalhadores e da empresa”.

“Oportunidade para que o trabalhador tenha crescimento pessoal e profissional”.

Além disso, ressaltam a necessidade de determinadas atitudes e comportamentos do trabalhador tanto para operar os novos sistemas/equipamentos como para adaptar-se às novas formas de organização do trabalho. Os aspectos mais citados delineiam a compreensão da filosofia da empresa, abertura para novas aprendizagens, cooperação, responsabilidade, atenção, capacidade de comunicação, interesse pelo trabalho e pelos objetivos da produção. Uma série destas respostas estão, segundo as chefias, associadas direta ou indiretamente à escolarização dos trabalhadores.

“Precisam estar com a cabeça mais aberta. Precisam lidar com a tecnologia nova. Se apertarem qualquer botão destroem a máquina”.

“Perde o medo de mexer com as máquinas. Ele [o trabalhador] se torna mais independente, o desempenho melhora e a produção aumenta”.

“É mais fácil se adaptar ao trabalho com o 2º. Grau. A pessoa tem que estar menos embaraçosa. A escolaridade também faz isso, dá essa condição”.

“Com a escolarização melhorou, principalmente nas reuniões a participação é mais ativa, os trabalhadores expõem suas ideias, reivindicações. Entendem as coisas à medida que a gestão está mudando.”

“A ideia de que nunca o posto de trabalho vai ser tomado já é mais ou menos superada”.

“Escola contribui para conversar no mesmo nível. Com estudo não precisa tanta explicação”.

“Trabalhador tem mais flexibilidade na aceitação das mudanças. Tem mais facilidade em acolher as informações”.

Um dos elementos que justificam a oferta de escolarização pela empresa, na ótica dos trabalhadores, é a necessidade de ser competitiva no mercado.

“Por causa da época da industrialização. Para colocar o produto no mercado tem que ter mão de obra eficiente. Atender a concorrência, melhorar o nível do pessoal. É uma arma para concorrer no mercado internacional.”

“Mudanças lá fora exigem mais qualidade.”

“É o mercado mundial que está exigindo”

“Para estar competindo no mercado. Com a globalização pedem que todos os funcionários tenham escolarização, estejam enquadrados nas normas”

“Cliente exige operadores qualificados.”

Ainda no que se refere aos elementos que credenciam as empresas para a concorrência, verificamos que tanto para as chefias como para vários trabalhadores entrevistados, a certificação de qualidade – ISO 9000 - , é uma das justificativas para o fornecimento, pela empresa, de escolarização para os seus trabalhadores.

Um dos trabalhadores, quando responde o que justificaria a oferta de escolarização pela empresa, reforça a ideia dos demais quanto aos novos padrões de concorrência e cria, podemos dizer, um slogan sobre isso: *“empresa de Primeiro Mundo não pode ter funcionários de Segundo e sim de Primeiro e qualificado. A qualificação é o currículo da empresa lá fora.”*

A oferta de escolarização aparece, também, como um elemento gerador da gratidão dos trabalhadores e, conseqüentemente, da adesão à atual forma de organização implementada pela empresa. Neste sentido, vejamos as afirmações de dois dos trabalhadores entrevistados: *“a [empresa pesquisada]*

quer o melhor para o funcionário, oferece por que muitos não tiveram oportunidade de estudar.”; “Você passa a exigir mais de você mesmo, concluí o 2º. Grau e estou procurando algo para dar em troca do meu cargo. Não adianta ser bom na prática mas sim ter o conhecimento teórico”. [supervisor que concluiu o 2º. Grau em 1996].

Uma das consequências que advêm da escolarização dos trabalhadores, que não está diretamente relacionada com a produção na empresa mas que a beneficia, é a melhoria do relacionamento com a família. Segundo um dos trabalhadores, *“A [empresa pesquisada] oferece para que a gente tenha um padrão de vida melhor. Tem desse jeito melhor convivência em casa e mais tranquilidade para desenvolver sua função”*. Este é um benefício que indiretamente retorna para a empresa, pois um trabalhador que esteja tranquilo produz com maior atenção e, possivelmente, com a melhoria da qualidade de seu trabalho.

Os trabalhadores também percebem, como as chefias, a necessidade de atitudes e comportamentos que favoreçam o desenvolvimento de seu trabalho.

“A cabeça fica mais aberta para a aceitação de sugestões e ideias. Dá possibilidades de trabalhar em grupo para encontrar soluções.”
“Ajuda a abrir mais a cabeça, distrair. Ajuda a adquirir mais conhecimento e diminui a timidez.”
“Melhora a comunicação no dia a dia do trabalho e ajuda no entrosamento.”
“A cabeça desenvolve melhor, antes eu tinha dificuldade em entender as coisas.”

O conjunto de argumentos de trabalhadores e chefias demonstram que, a despeito de a empresa ter a possibilidade de deduzir do salário-educação a importância correspondente ao número de beneficiários multiplicado pelo valor da vaga vigente, esta não é a única razão para a empresa oferecer escolarização aos seus trabalhadores. Tanto as chefias quanto os trabalhadores entrevistados apresentam vários benefícios, principalmente no que se refere à melhoria da qualidade de seu trabalho e, conseqüentemente, da produtividade, da competitividade e dos lucros, elementos centrais no funcionamento das empresas capitalistas. A oferta de educação de jovens e adultos para os trabalhadores insere-se na lógica do custo-benefício, ou seja, o investimento na escolarização dos “colaboradores” gera, como vimos, benefícios à empresa.

Embora nem todos os trabalhadores estejam diretamente envolvidos com equipamentos que utilizam as inovações tecnológicas, a possibilidade de dispor de trabalhadores com maior grau de escolaridade e envolvimento com as novas formas de organização, facilita a transição mais rápida para esquemas mais amplos de trabalho em plantas automatizadas quando de sua implantação. Assim, o investimento na qualificação dos trabalhadores tem interesses não imediatos, mas também a médio ou longo prazo, tendo em vista acelerar a adoção, a adaptação e a absorção de tecnologia. (CARVALHO, 1994). Ainda que, por vezes, num primeiro momento, vincule-se apenas às novas formas de organização do trabalho.

4.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EMPRESA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, segundo o Documento Síntese (2º trimestre de 1998), através do DESU - Departamento de Ensino Supletivo “...lança mão de iniciativas cuja eficácia respalda-se na ação por *parcerias e descentralização, envolvimento dos municípios e outros órgãos governamentais, organizações não-governamentais, empresas*, enfim, com todos aqueles que se interessam pela promoção social, cultural, econômica dessa clientela”.⁷⁰ De acordo com essa diretriz, o DESU desenvolve uma ação intitulada “Termo de Cooperação Técnica”, que se refere à oferta de Educação Básica de jovens e adultos em empresas. Até o período supracitado, eram 118 os termos firmados no Paraná, com 5.287 alunos matriculados.

A Educação de Jovens e Adultos em nível fundamental na empresa pesquisada foi implantado em outubro de 1992 e de Ensino Médio em fevereiro de 1996. Segundo a coordenadora do supletivo na empresa, ainda atendem a um pequeno grupo de alunos (no total dez) de 1ª. a 4ª. série e pretendem, até

⁷⁰ Outras ações, nesse mesmo sentido, são: a) Posto Avançado do CEAD – PAC – oferta escolarização ao 2º segmento do Ensino Fundamental – parceria SEED/DEJA/Municípios; b) Projeto de Descentralização dos CEADs - oferta escolarização ao 1º segmento do Ensino Fundamental – parceria SEED/DEJA/Municípios; c) Programa “Gente da Terra” – oferta de alfabetização e do 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental – parceria SEED/DEJA/ONG's – organizações não governamentais. Alguns exemplos de projetos dentro deste Programa são: PEART – Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário/APEART, Projeto Casas Familiares Rurais – Escolas do Campo/ARCAFAR.

o final do ano de 1999, encerrar o atendimento de alunos do Ensino Fundamental.

Em 1998, os alunos matriculados no programa educacional da empresa pesquisada totalizavam 430, sendo 80 alunos de 1º. Grau e 350 alunos de 2º. Grau. Conforme a coordenadora do ensino supletivo na empresa, a média de aprovação dos alunos nos exames de suplência do Ensino Fundamental e Médio é de 96%.

O funcionamento atual da educação de jovens e adultos na empresa é regulamentado pelo Parecer nº. 314/96 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, aprovado em 06 de dezembro de 1996, que autoriza a implantação e o funcionamento do Projeto “Ensino à Distância – Capacitando, Avaliando e Certificando”, encaminhado pelo DESU – Comissão Central de Exames Supletivos.

O Parecer autoriza o funcionamento da modalidade de educação à distância do Projeto (CEE, 1996, p. 2) , conforme os seguintes objetivos:

- uma ação pedagógica especial à distância, oferecendo ao candidato ao Exame de Suplência de Educação Geral, condições reais para aquisição de conhecimentos essenciais para obtenção de sucesso nas avaliações;
- propor uma metodologia especial de trabalho usando atendimento individual e coletivo, levando em consideração as diferenças e possibilidades dos alunos;
- uma avaliação de diferentes formas contemplando a aquisição do conhecimento via presencial; a aquisição do conhecimento à distância e aquisição do conhecimento via avaliação final (Exames de Suplência de Educação Geral).

O Parecer prevê que o material didático utilizado seja o mesmo do CES e NAES, e que o corpo docente seja formado por “monitores-universitários formados nos Cursos de Licenciatura nas áreas de conhecimento afins com as disciplinas ofertadas em cada etapa.” (CEE, 1996, p.2).

A avaliação das atividades desenvolvidas nas chamadas telessalas, segundo o Projeto aprovado, terá seus valores somados aos créditos do exame supletivo. Para tanto, os candidatos que frequentam as telessalas e

desenvolvem as atividades poderão ter créditos (nota) valendo entre 0,0 (zero) e 2,0 (dois) e na avaliação final, créditos valendo entre 0,0 (zero) e 8,0 (oito). A nota final do candidato da telessala é a soma da nota da atividade com a nota da avaliação final. A nota mínima para aprovação é 5,0 (cinco).

A oferta de exames se dá em quatro etapas com duas disciplinas em cada uma delas, conforme quadro abaixo:

Ensino Fundamental	Ensino Médio
Matemática	Química
História	Língua Portuguesa
Ciências	Física
Língua Portuguesa	Geografia
Língua Portuguesa	Matemática
História	Inglês/Espanhol
Matemática	Biologia
Geografia	História

Os atestados de eliminação parcial de disciplinas e os certificados são expedidos pelos CES-Pólos. No caso dos alunos da empresa pesquisada o responsável é o CES – Boqueirão.

O programa educacional da empresa pesquisada, segundo seu manual de informações, inicia com uma frase de Kaoru Ishikawa,⁷¹ afirmando que “a *qualidade* começa com *educação* e termina com *educação*”. E, segundo o mesmo manual, tem como objetivos:

⁷¹ Kaoru Ishikawa foi um dos impulsionadores, depois da 2ª.Guerra Mundial, da *Japanese Union of Scientists and Engineers* (JUSE), promotora da qualidade no Japão, e foi presidente do *Musashi Institute of Technology*. Ishikawa é a figura nipônica mais representativa do movimento da qualidade. Ele aprendeu as noções básicas de controle de qualidade com os norte-americanos. Com base nessas lições soube desenvolver uma estratégia de qualidade para o Japão. Uma das suas principais contribuições foi a criação de sete instrumentos do controle de qualidade: análise de Pareto; diagramas de causa-efeito (hoje chamados de Ishikawa); histogramas; folhas de controle; diagramas de escada; gráficos de controle e fluxos de controle. Na sua opinião, cerca de 95% dos problemas de qualidade podem ser resolvidos com estas sete ferramentas da qualidade. O nome de Ishikawa está associado principalmente ao conceito dos círculos de qualidade. Escreveu: *Guide to Quality Control* (Kraus, 1976); *QC Circle Koryo* (JUSE, 1980); *Quality Control Circles at Work* (JUSE, 1984); e *What is Total Quality Control?* (Prentice Hall, 1985). Estas informações foram elaboradas por Jaime Fidalgo Cardoso, com o título “Os mestres da qualidade” e obtidas via internet, no endereço <http://www.centroatl.pt/edigest/edicoes/ed25cap1.html>.

1.1. Oferecer aos Colaboradores da [empresa pesquisada], a oportunidade de complementar sua formação escolar básica, correspondente ao 1º. e 2º. graus no próprio local de trabalho.

1.2. Oportunizar ao Aluno/Colaborador uma melhor qualidade de vida através da ampliação de conhecimentos e visão de mundo.

1.3. Nivelamento da formação escolar, como componente facilitador do desenvolvimento profissional e pessoal.

Os objetivos apresentados acima, de modo geral, destacam os benefícios que a educação traz para os trabalhadores. Em outro documento sobre o programa educacional, quando da explicitação dos seus objetivos, enfatizam-se os benefícios para a empresa:

- Possibilitar à empresa e seus colaboradores um crescimento contínuo para que se mantenham competitivos;
- Possuir a maioria dos colaboradores com, no mínimo, a formação escolar básica.

Esses objetivos, conforme explicitamos no capítulo anterior, denotam a preocupação da empresa com os novos padrões de concorrência e, quando chefias e trabalhadores se referem as justificativas para a oferta de escolarização pela empresa, demonstram que também têm esta preocupação.

As parcerias que a empresa pesquisada estabelece para o desenvolvimento do programa educacional são duas. Por um lado com o SESI – Serviço Social da Indústria e, por outro, com a Secretaria de Educação do Paraná, por intermédio do DESU-CES⁷².

O SESI contrata os professores e presta assessoria pedagógica, porém quem os remunera é a empresa, mediante o repasse de recursos para o SESI⁷³.

⁷² Essas são as siglas utilizadas no documento da empresa, porém, esses órgãos têm, atualmente, outras designações. O Departamento de Ensino Supletivo – DESU denomina-se, atualmente, Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA e o Centro de Estudos Supletivos – CES denomina-se Centro de Educação Aberta, Continuada, à Distância – CEAD.

⁷³ A empresa pesquisada foi a primeira a fazer esta parceria com o SESI, que possui mais de 30 empresas conveniadas para esta parceria educacional.

A Secretaria do Estado da Educação do Paraná, por meio do CEAD - Centro de Educação Aberta, Continuada, à Distância fornece, mediante pagamento, os materiais do Telecurso 2000, que, segundo a empresa são utilizados como apoio às atividades educacionais. Além disso, fornece os materiais didáticos correspondentes a cada área do conhecimento e nível de escolarização para serem reproduzidos pela empresa no desenvolvimento da escolarização de seus trabalhadores. Conforme o manual de informações da empresa sobre o Programa Educacional, o material didático “é elaborado pelos professores [do SESI], seguindo também o conteúdo fornecido pela Secretaria de Educação e CES.”

O aluno-trabalhador⁷⁴, no ato da matrícula, assina um termo de compromisso, em que, em caso de desistência e/ou ausência no exame de suplência, se compromete a ressarcir a empresa com o valor de dez reais, durante cinco meses, para o Ensino Fundamental e o mesmo valor, durante oito meses, para o Ensino Médio. Além disso, o aluno-trabalhador paga cinco reais por disciplina em que está matriculado.

A empresa, além da participação supracitada, fornece as salas de aula no seu Centro de Treinamento para o desenvolvimento do programa educacional e também vale transporte para os alunos que se encontram em férias ou trabalham no 3º. e 4º. turnos, pois as aulas desenvolvem-se das 12h50min às 19h20min.

Como afirmamos, o programa educacional funciona nas salas de aula do Centro de Treinamento. Quatro dos alunos entrevistados fazem referência a esse local quando indicam os aspectos positivos e negativos da escolarização desenvolvida na empresa. Dois deles sugerem que as salas sejam mais amplas pois, “*é muita gente e faz um calor insuportável quando todos os alunos estão*”. Dois deles afirmam que “*o local é bom*”.

As turmas de alunos são basicamente organizadas segundo o turno de trabalho, sendo duas horas diárias de aula presencial – uma disciplina por hora, fora do horário de expediente dos alunos (antes ou depois). Os horários das turmas estão assim divididos: 12h50min às 14h50min; 15h20min às 17h20min e das 17h20min às 19h20min. Um dia da semana é reservado para o

⁷⁴ A empresa pesquisada utiliza a denominação aluno-colaborador.

atendimento individual dos alunos que necessitam de esclarecimentos para suas dúvidas.

Quanto à avaliação, são consideradas as duas situações previstas no Parecer, sendo que para ter os créditos (nota) correspondentes às atividades desenvolvidas nas aulas na empresa - máximo de 2,0 (dois) pontos – acrescida à nota do exame de suplência, são considerados um ponto para a frequência, no mínimo 70% e um ponto para aqueles que desenvolvem as atividades em sala de aula fornecidas pelo CES.

Quanto aos créditos citados, os três alunos que se pronunciam em relação a eles entendem que: *“os dois pontos ajudam, mas tem que ser cobrado mais, porque as vezes não vem na aula e só pega a atividade”*; *“eu retiraria um ponto de trabalho e deixaria somente o de frequência ou jogaria dois pontos na frequência”*.

Os alunos são preparados para o exame de suplência com aulas presenciais, por um período de dois meses e prestam exame referente às disciplinas concluídas, conforme o calendário estabelecido pela SEED-PR. A duração média do curso é de um ano e meio a dois anos, “dependendo do rendimento de cada aluno/colaborador [...] cada aluno impõe seu próprio ritmo”, segundo o manual do programa educacional da empresa.

Quando se referem ao tempo de desenvolvimento do curso, os alunos-trabalhadores entendem que para a certificação o tempo é satisfatório, porém em termos da apropriação de conhecimentos é insuficiente.

“Aqui é bom, porque é rápido, mas para o conhecimento, para aprender mais é melhor dois anos e meio.”

“Lá fora pode aprender mais, mas para empregado aqui está ótimo. Não aprende igual lá fora, mas aprende o básico.”

“Pouco tempo para aprender mas bom tempo para a certificação.”

“O supletivo é meio por cima, superficial, mas ajuda bastante até mesmo na conversa com os filhos.”

Os dados obtidos por meio dos 186 questionários (modelo em anexo) respondidos pelos alunos-trabalhadores mostram que a maioria deles – 89% -, veio de diferentes cidades ou estados para Curitiba. Apesar disso, quando entrevistamos os alunos, verificamos que suas histórias de vida, no que se refere às causas que os levaram a parar de estudar, são basicamente as mesmas, ou seja, as condições financeiras da família, o trabalho e as

condições da escola. De modo geral estas causas não se dissociam, ou seja, a falta de condições sócio econômicas obriga os alunos a se evadirem da escola para trabalhar, além disso, a distância, o calendário e os horários da escola, dentre outros, são incompatíveis com as suas condições, não favorecendo a continuidade de seus estudos.

“Eu trabalhava na lavoura e a escola ficava 30 quilômetros de casa. Não dava, chegava muito tarde em casa.”

“Meu pai pegou fazenda de gado para cuidar. Aí a aula era cuidar de gado.”

“Parei de estudar porque a escola era longe de casa. Tinha que andar a pé ou pagar ônibus. Eu chegava as duas horas da manhã com chuva.”

“Parei porque não tinha escola perto e tinha que trabalhar.”

“Estudei até os 13 anos, até a 6ª. série, mas não consegui conciliar os dois. Parei para trabalhar, foi relaxo da minha parte.”

“Terminei o ginásio. Com família pobre tive que parar de estudar. Com salário de pobre, não tinha dinheiro para pagar o ônibus e eu levantava as cinco horas para trabalhar.”

“Morava numa fazenda. Tive que parar de estudar para plantar soja e café. Meu pai disse: - Sua caneta de agora em diante é a enxada.”

A maioria dos trabalhadores que responderam ao questionário, antes de ingressar na EJA da empresa, estava sem estudar há mais de dez anos – 48% haviam interrompido seus estudos entre 11 e 20 anos e 26% por mais de vinte anos. Corresponde a 24%, o percentual de alunos que interrompeu seus estudos por dez anos ou menos.

A escolarização dos alunos-trabalhadores antes do ingresso na Educação de Jovens e Adultos na empresa era, para a maioria, 4ª., 5ª. ou 8ª. série, o que corresponde, respectivamente, a 25%, 23% e 20% dos entrevistados. Neste sentido, 48% dos alunos que responderam ao questionário, haviam concluído apenas a primeira etapa do Ensino Fundamental, considerando 1ª. a 5ª. série.

Quando se referem aos motivos que os fazem voltar a estudar, a exigência do emprego é o motivo mais relevante.

“Vi que precisava terminar o 2º. Grau, é exigência da sociedade e para o crescimento na empresa e também se precisar procurar outro emprego.”

“Voltei a estudar por causa da empresa. Ela influi, não exige, mas de certa forma impõe, dá para interpretar como exigência.”

“Voltei para me manter ativo no mercado de trabalho. Se tem estudo, tem condição de conseguir uma vaga.[...]. De 35 mil desempregados,

se você tem estudo, se tem conhecimento, vai concorrer entre os um mil.”

“É necessário para a inovação. Quando entrei era tudo mecânico, agora é tudo computadorizado. A matemática é importante nas máquinas com cálculo. Temos que conhecer bem para que não dê problemas nas máquinas, pois o gasto é muito grande pelos estragos.”

“Voltei a estudar pelo incentivo que a [empresa pesquisada] dá, também pela necessidade da gente pensar no dia de amanhã.”

A exigência da empresa, aliada à remoção de alguns obstáculos que antes impediam o retorno aos estudos, favoreceu a permanência dos alunos na escolarização ofertada pela empresa, conforme as explicações dos trabalhadores.

“Voltei a estudar por causa da oportunidade que a empresa ofereceu.”

“O supletivo aqui na empresa facilita. Fica melhor. Para a gente fazer aí fora é mais difícil.”

“É bom por que você sai do trabalho e vai para a aula e depois para casa, é melhor do que ir para casa e depois para a escola. Cansa menos.”

“Aqui [no supletivo da empresa] é melhor, não gasta e se tem que sair para ir para a escola, dá preguiça. Aqui não corre risco nenhum. É diferente de ter que sair de noite.”

“Aqui é melhor que lá fora, aqui é só adulto. Eu não estudaria lá fora no meio da piaçada”.

Para a Coordenadora do ensino supletivo na empresa as mudanças geradas pela escolarização dos trabalhadores são o aumento da auto-estima, maior confiança, menos timidez e mudança da postura. Se estas características advindas da escolarização são importantes para a empresa, também o são para os trabalhadores enquanto sujeitos, visto que podem ir além das demandas da acumulação capitalista

4.5 A OFERTA E MANUTENÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PAPEL DO ESTADO OU DA EMPRESA

Esta foi uma das questões que levantamos para os trabalhadores. E, pudemos verificar que suas respostas estão relacionadas diretamente ao contexto de escolarização que vivenciam, suas experiências anteriores à participação no programa educacional da empresa, bem como a avaliação que eles têm da escola pública e da escola na empresa.

“As pessoas que trabalham em turnos diferentes não têm condições de estudar lá fora, por isso estudam aqui, é mais fácil.”

“Empresa adaptou estudo aqui dentro, foi a melhor coisa que aconteceu para mim.”

“Na verdade o governo não faz. Faltam vagas, os pobres amanhecem na fila. Se a empresa não faz, eu jamais faria o estudo.”

Além disso, suas respostas vinculam-se aos beneficiados pela oferta da educação supletiva – empresa ou Estado.

“É papel da empresa oferecer, é multinacional. Não pode ter empregados sem a oitava série, senão não produz com qualidade e não pode se chamar multinacional.”

“Empresa ganha com isso também, se a pessoa estuda tem o que a empresa pede.”

“é função do Governo mas a empresa quer ter funcionários qualificados.”

“A função é dos dois. O governo quer alfabetizar as pessoas e a empresa quer mais ainda, tem mais interesse, quer que a pessoa aprenda e saiba explicar.”

“para a empresa é vantagem dar estudo aqui dentro, para quem já está aqui dentro. Ficar com alguém que tem mais conhecimento do trabalho do que alguém que tem só estudo.”

“Em princípio o governo também dá, mas quem deve ter interesse e procurar são as empresas.”

Há trabalhador que acredita que não é função nem do Estado e nem da empresa oferecer e manter a escolarização, pois para ele *“cada funcionário teria que procurar a sua parte”*.

O Brasil encontra-se hoje, ainda, com baixos níveis de escolarização, que impactam nos resultados estatísticos do país. Segundo um dos trabalhadores é função do Estado oferecer escolarização: *“para a própria imagem do governo do Brasil que quer ter menos analfabetos e para os números serem melhores.”*

Também apresentam a compreensão de que a empresa oferece Educação de Jovens e Adultos por critérios humanitários.

“A empresa vê que tem pessoas que necessitam desse estudo e oferece. A empresa tem interesse por seus colaboradores.”

“O governo não oferece porque os empresários não querem povo esclarecido. Se o governo entrar com suas propostas, as empresas não deixam. Nossa empresa é diferente dos outros empresários, vê o lado humano, em outras empresas há discriminação, poucos pensam no lado social, só pensam na ganância.”

Embora apareçam várias respostas dos trabalhadores afirmando que empresa e Estado devem fazer parceria para ofertar e manter a Educação de Jovens e Adultos, um dos trabalhadores delimita as funções de ambos, afirmando que *“o governo deve ficar com a saúde e a educação. A empresa deve pagar o salário. O governo deixa de fazer o que ele deve.”* Outro trabalhador diz que *“a função é do governo, tem que dar escola para a população. Hoje no Brasil há ignorantes, não sabem nem votar – os brasileiros trocam votos por camisa . É obrigação do governo oferecer e a empresa dar condições para estudar, no caso, dentro da empresa.”*

De modo geral as respostas quanto aos responsáveis pela oferta de escolarização para os trabalhadores, consideram igualmente o papel do Estado ou então a parceria Estado-empresa. Alguns, poucos, entendem que é papel apenas da empresa ou do próprio trabalhador.

As respostas das chefias compreendem da mesma forma que os trabalhadores, ou seja, Estado e empresa se beneficiam, embora a função maior seja do Estado ou em parceria.

“Ambos deveriam dividir as responsabilidades. Governo deveria dar mais formação para o povo, mas ele faz isto de forma muito lenta. Traz melhorias para o país e para a empresa. É mais fácil para a empresa competir. Se esperar mais na situação que estamos ficamos para trás.”

“A função é do Governo. Seria obrigação do governo mas para a empresa não custa nada dar isso, não basta só exigir, já que a empresa recebe qualidade dos trabalhadores e do produto.”

Uma das chefias entende que a oferta da escolarização é função da empresa, de *“quem tem este serviço ao seu dispor”*, porém complementa que este seria prestado a partir da dedução de impostos.

“A empresa paga seus impostos em dia, honra os seus compromissos. O que deveria chegar na saúde e educação passa pela mão de tantas pessoas e não chega ao seu destino. Se a empresa chegar a faturar 1 milhão – adotar escola de 1º Grau; mais de 1 milhão – adotar escola de 2º e 3º grau e hospital. Todas as despesas deduziriam do imposto. Hoje a empresa faz a parte dela e esse recurso deve ser recolhido em educação. Se a empresa contribuir corretamente, o Estado deverá assumir. É obrigação do Estado, porém ele não faz o que se propõe e não chama a empresa para discutir o que fazer melhor. A empresa contrata professor e controla.”

Além disso, fazem várias críticas à atuação do Estado na oferta de serviços públicos.

“A responsabilidade deveria ser do governo se fosse um governo sério. Primeiro deveria ser a saúde, mas nem isso funciona, quanto mais a educação.”

“O lado social seria do governo. Mas se uma empresa pode contribuir para o desenvolvimento – enquanto parceria... Mas o governo deixa muito a desejar.”

“Não é função da empresa oferecer escola, num país que se tributa tudo quanto é tipo de imposto. Tem má administração do governo, faltam vagas, não há sistemática para começar o básico e ir em frente, aprender para chegar na faculdade. É difícil aguentar um estudo particular, mas esse tem mais qualidade que o público, mas eu não tenho condições de pagar escola hoje.”

Algumas chefias reforçam a ideia de que a escolarização dentro da empresa favorece a frequência dos alunos-trabalhadores. Afirmam que *“muita gente tem condições que não teria lá fora: ambiente gostoso, estudo, trabalho, convivência grande com a sua empresa.”* e também que *“se os trabalhadores dependessem de sair da empresa para estudar não iriam”* .

De modo geral, as respostas de trabalhadores e chefias denotam uma severa crítica à escolarização ofertada pelo Estado e tomam como parâmetro de funcionamento com qualidade, a iniciativa privada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À lógica da oferta de escolarização básica para os trabalhadores pela empresa, justificada, em princípio, pelas novas demandas de qualificação, alia-se à redefinição do papel do Estado na oferta de escolarização pública e gratuita em todos os níveis, em conformidade com o modelo neoliberal.

Nesse sentido buscamos mostrar ao longo deste estudo como as demandas de qualificação dos trabalhadores vêm se alterando (embora, como já afirmamos, não para todos os trabalhadores) em função da nova configuração do capitalismo globalizado e das mudanças na base técnica, com a utilização de novas tecnologias. Destacamos também como o Estado subsumido pelo capitalismo monopolista se altera a partir das influências do modelo neoliberal, que determina formas diferenciadas de manutenção e oferta de políticas sociais, dentre elas as educacionais.

A oferta de escolarização fundamental e média por uma empresa, cuja função básica encontra-se na área da produção de bens materiais, sendo, portanto, uma organização privada não-educacional, suscitou, neste estudo, dois questionamentos básicos. O primeiro, situado na dimensão da empresa, buscou não apenas levantar os elementos presentes na nova fase de acumulação do capital que exigem novas demandas de qualificação dos trabalhadores e que poderiam justificar a manutenção da educação supletiva pela empresa, como também considerar os elementos que justificam a oferta de programas de educação pela empresa em substituição e ou complementação a políticas públicas de educação.

O segundo questionamento referiu-se à nova dimensão do Estado enquanto conformação à atual fase do capitalismo, na qual a universalização de políticas sociais é substituída pela “equidade”. Além disso, aliada à função pública estatal na oferta de escolarização para os trabalhadores, aparecem outros agentes, tais como as empresas capitalistas produtoras de bens materiais. Neste sentido, o questionamento centrou-se nas razões que levam o Estado a redefinir seu papel, no caso do presente estudo, com relação à oferta de Educação de Jovens e Adultos.

Discorreremos, a seguir, sobre algumas das possíveis respostas aos questionamentos levantados. Entendendo que as considerações que fizemos

neste estudo não são as únicas e nem exclusivas desta reflexão, o que é extremamente positivo, pois a abrangência da temática não nos permitiria abordá-la na sua totalidade. A subjetividade do trabalhador frente às novas demandas do capital, o sindicato e as novas relações de trabalho, são algumas das temáticas abordadas em outros estudos e que também contribuem para refletir sobre as relações entre trabalho, Estado e educação.

Historicamente, como vimos, o empresariado brasileiro não se preocupou com a educação de massa. Formados no taylorismo/fordismo, preocupavam-se em transformar um indivíduo de pouca escolaridade, ou mesmo analfabeto, num trabalhador industrial. A indústria brasileira, estruturada numa base técnica que privilegiava o saber fazer, foi competente na implantação de programas de treinamento rápido. Para postos de trabalho que requeriam mais qualificação criaram o SENAI. Apesar das críticas feitas por aqueles que se preocupam com a formação integral do trabalhador, com a cidadania etc., este sistema respondeu com bastante eficiência às demandas dos empresários, o que explica, de certa forma, a sua relutância em mudar a concepção de formação da mão de obra.

A mudança do comportamento de alguns empresários em relação à qualificação dos trabalhadores não pode ser vista como uma preocupação humanitária e nem como diminuição ou, muito menos, desaparecimento da perspectiva capitalista, pois a maximização do lucro privado continua sendo o principal objetivo da atividade empresarial e, conseqüentemente, da acumulação capitalista. O empresariado ligado principalmente aos setores de ponta, a exemplo do que ocorre nos países de economia avançada, percebe que o baixo nível de escolaridade da população pode ser um entrave ao desenvolvimento industrial, ou seja, os novos requisitos introduzidos pela automação industrial e pelas inovações organizacionais demandam mão de obra adequada, em outras palavras, indivíduos com nível de escolaridade mínima necessária à sua transformação em trabalhador industrial. Na concepção dos empresários, trata-se de adequar a educação às necessidades do mercado.

O processo de modernização, embora com motivações diferentes, faz com que alguns interesses ligados à questão educacional sejam convergentes tanto a trabalhadores quanto a empresários. A elevação do nível de

escolaridade da população e a melhoria da educação básica passam a ser reivindicações comuns a grupos sociais com posições opostas na divisão social do trabalho. O atendimento destas reivindicações tanto serve aos interesses do capital como aos interesses da maioria da população que necessita qualificar-se para construir alternativas diante da exclusão social, que busca ter acesso aos bens culturais da humanidade, ainda restritos a poucos. (DEL PINO, 1997).

Os interesses da burguesia e os interesses da classe trabalhadora em relação a educação, embora aparentemente convergentes, não o são em essência. Como afirma Freitas (1991, p.10), “enquanto o capital está interessado em preparar um novo trabalhador, nós estamos interessados em formar um novo homem”.

Nesse sentido, quando uma empresa cria um sistema de treinamento/aprendizagem que visa adequar seus recursos humanos às necessidades do processo produtivo, ela concebe a educação como sinônimo de adequação, ao passo que sob a perspectiva da classe trabalhadora é sinônimo de criação, de vivência da cidadania. Os trabalhadores, permanecendo restritos ao processo educativo oferecido pela empresa, voltado aos interesses da produção, aprendem o que servirá ao processo de trabalho. (DEL PINO, 1997). Desta forma, oferecer tal educação supletiva na empresa resulta suficiente aos interesses de escolarização por ela demandados de seus trabalhadores.

Quando se analisam as demandas de trabalhadores e empresários quanto à formação, seja ela educação básica, seja educação profissional, verificamos a dependência dos primeiros em relação ao Estado e, para o outro segmento, a independência. Sobre isso, Kuenzer afirma que

“as mudanças ocorridas no mundo do trabalho decorrentes da acumulação flexível (...) exigem universalização e ampliação em termos de educação inicial e continuada, a partir do ponto de vista dos que vivem do trabalho. O capital sempre prescindiu do Estado, da escola e das agências formadoras para atender às suas demandas de formação profissional, o que não significa que não faça uso dos seus serviços. O que se verifica é que não há dependência, não só porque, os empreendimentos produtivos acionam seus próprios mecanismos de treinamento interno ou em serviço, como as especificidades de cada processo, aliadas à busca de competitividade, fazem com que o controle da formação profissional seja estratégico para o capital.” (KUENZER, 1999a, p.13)

Quando o Estado reduz sua participação direta na oferta e manutenção da educação de jovens e adultos, ele responde, neste caso, aos interesses dos empresários, reconfigurando-se sob os parâmetros do modelo neoliberal.

Ainda, conforme Kuenzer (1999b, p. 131-132), “várias pesquisas têm demonstrado que o discurso da ampliação da educação básica como fundamento necessário para uma sólida formação profissional, vale para os países desenvolvidos [porém], nas economias menos desenvolvidas [implanta-se] a lógica da racionalidade financeira [que] determina o esvaziamento das políticas de bem-estar social, através do corte do gasto do governo para atender às necessidades básicas da população, que são passadas progressivamente para o setor privado.”

A delimitação de quem e do que deve ser atendido com políticas públicas sociais, a partir da determinação dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, traduz a racionalidade financeira aplicada ao campo educacional, segundo a qual, como afirma Castro (1998, p.3), já citado, “para ser competitivo no mercado mundial, nosso país deve escolher as áreas prioritárias para receber investimentos em educação e esquecer o *resto* [sem grifo no original]” . Para que isto ocorra, a empresa, na medida de seus interesses, oferece educação supletiva aos seus trabalhadores, em parceria com o Estado. O Estado mantém a educação de jovens e adultos em algumas áreas, tais como nos exames de massa, enquanto forma de garantir uma rápida alteração das estatísticas educacionais, desconsiderando a necessária implementação qualitativa em função da formação do cidadão.

Antes de ser um elemento decorrente do processo de formação, a certificação escolar assume, tanto para o Estado quanto para empresa, papel central. É por meio dela que a empresa responde a uma das exigências para a certificação da qualidade, cuidando, por outro lado, em assegurar aos trabalhadores apenas as condições mínimas para lidar com as novas formas de organização do trabalho e as novas tecnologias. Para o Estado, a certificação garante a melhoria dos resultados estatísticos e, ao mesmo tempo, reduz os gastos com educação, pois o tempo de permanência do aluno na escola é menor e, conseqüentemente, os recursos para mantê-lo estudando também o são. Assim, tanto para a empresa quanto para a atual conformação do Estado, que necessita responder com melhores resultados estatísticos, a

certificação “comprova” a sua competitividade e, conseqüentemente, a sua possibilidade de inserção na economia globalizada.

Embora façamos esta consideração, é importante registrar, ainda, que a forma supletiva de escolarização para os trabalhadores, por vezes, é para eles a única condição de retorno ou continuidade de seus estudos, conforme os próprios trabalhadores entrevistados afirmam. E, de certo modo, como na empresa a formação para prestar exames ocorre na forma presencial, com professores licenciados nas áreas do conhecimento, a possibilidade desta interlocução, embora bastante limitada em termos de tempo, possibilita uma certa interação conteúdo-aluno mediada pelo professor.

Podemos dizer que certos objetivos do Estado de Bem-estar Social permanecem, embora circunscritos a determinadas áreas e atingindo determinados setores da população. O objetivo maior do Estado todavia permanece o mesmo: assegurar estabilidade ao sistema capitalista e máxima facilidade de acumulação e movimentação de lucro aos empreendedores, o que agora demanda outra forma de Estado. Em outras palavras, o que permanece é o princípio que funda o capitalismo e não o Estado de Bem-estar Social.

Com o princípio da racionalização financeira, a lógica da relação custo-benefício permanece presente na empresa, tanto quanto nas políticas do Estado para a educação; à medida que o investimento na formação básica e profissional exigida para os cargos de direção é muito alto e estes são poucos, universalizar esta educação seria um desperdício. Nesta mesma lógica, à medida que o acesso aos postos de trabalho se restringe, universalizar a escolarização na perspectiva qualitativa também é investimento sem retorno.

Retomando a aparente convergência entre as demandas dos empresários e dos trabalhadores no campo educativo, concordamos com Freitas quando afirma que:

“Várias bandeiras de luta dos progressistas estão sendo levantadas pela nova direita (...) como se tivéssemos todos uma identidade ideológica; como se pudéssemos apagar os projetos históricos e caminharmos todos juntos num esforço coletivo pela educação. Teremos que aproveitar este novo interesse do capital pela educação, mas à luz do projeto histórico progressista, comprometido com a maioria do povo cuja miséria só tem aumentado.” (FREITAS, 1991, p.12)

Devemos estar atentos ao atual interesse do capital com a educação da classe trabalhadora, explorando, entretanto, as possibilidades que surgirem em favor da construção de um sistema educacional que aponte na direção dos interesses das classes subalternas. Embora alguns empresários afirmem a demanda por uma nova qualificação, por maior escolaridade e formação geral dos trabalhadores, é provável que a burguesia brasileira não opte pelo processo de expansão da escolaridade para o conjunto da classe trabalhadora. E, também, não faça empenho por uma educação pública e de qualidade, que propicie a educação básica integral e incorpore a formação profissional. É provável que a burguesia opte pela adaptação do trabalhador às novas tecnologias e às novas formas organizacionais no próprio local de trabalho, aperfeiçoando mecanismos como o sistema S,⁷⁵ treinamentos conveniados com empresas fornecedoras de tecnologias, seleção e contratação de trabalhadores já prontos, cursos supletivos oferecidos na empresa e outros mecanismos que assegurem o controle sobre o processo educacional. (DEL PINO, 1997).

Dessa forma, o estudo de caso realizado mostrou que se por parte dos empresários, a partir das atuais demandas do capital, a Educação de Jovens e Adultos agregada a cursos de treinamento interno ou em serviço é suficiente; para os trabalhadores, essa escolarização supletiva é insuficiente do ponto de vista das suas demandas enquanto classe trabalhadora. Porém ambos, trabalhadores e empresários, concordam que a EJA é suficiente para a certificação, embora pautados em razões diversas, como o são o capital e o trabalho.

No caso da empresa pesquisada que vem implantando inovações organizacionais, não ter seus trabalhadores certificados na educação fundamental ou média pode significar, por um lado, a não manutenção dos certificados da ISO 9000, os quais potencializam a empresa para o enfrentamento da concorrência; e, por outro, dificuldades na implementação das novas formas de organização do trabalho e da produção, tendo em vista o não atendimento por parte dos trabalhadores de requisitos mínimos, tais como: participar do sistema de sugestões, dos times de trabalho etc.

⁷⁵ O sistema S é composto pelo SENAI, SESI, SESC, SENAC, SEST, SENAR e SEBRAE.

Assim, embora a certificação seja uma exigência, tanto para a empresa quanto para os trabalhadores, estes entendem que o conteúdo ministrado no ensino supletivo da empresa “é pouco e superficial” e que o “tempo para esta aquisição também é pequeno”. Esta consideração demonstra a clareza dos trabalhadores quanto ao que esperam da escolarização e quanto ao que é possível, a certificação.

Do ponto de vista pedagógico, não é somente a ampliação do tempo escolar que garante a apropriação qualitativamente superior dos conhecimentos, mas o que se faz deste tempo.

Nesse sentido, a oferta de Educação de Jovens e Adultos na empresa está associada a ideia de “conteúdos suficientes” para as atuais demandas organizacionais e tecnológicas (ENGUITA, 1991). No caso estudado, os conteúdos considerados “suficientes” e necessários para o desempenho das atividades pelo trabalhador, tomando por base o exposto pelas chefias e trabalhadores entrevistados, é a leitura de informações (metas, instrução de trabalho etc.), desenvoltura para o trabalho em equipe - 5 minutos, times -, escrita - relato de defeito de uma peça, sistema de sugestões.

Assim, para o empresário que não tem como seu produto de venda “a educação”, como as escolas privadas a têm, ao oferecer dentro da própria empresa escolarização, beneficia-se da educação de seus trabalhadores, seja pela manutenção dos certificados de qualidade, seja pelas respostas que os trabalhadores dão às inovações organizacionais e tecnológicas implantadas pela empresa.

Em face das demandas da nova base técnica-organizacional, caso o capital necessite de qualificação científico-tecnológica dos trabalhadores, a escolarização supletiva não será suficiente. Neste caso, contudo, novamente a empresa poderá, como o faz em relação à educação básica supletiva, lançar mão de seus próprios recursos para formar a mão de obra de que necessita.

Como verificamos, um elemento básico e motivador da implantação da escola na empresa é a manutenção da certificação da qualidade, que exige em seus critérios, treinamento para os trabalhadores. Contudo, o atendimento deste critério vem se traduzindo apenas no nível de certificação da mão de obra da empresa. Assim, a educação supletiva oferecida pela empresa, vinculada aos exames de suplência/massa, segundo a qual em dois meses o

trabalhador conclui um bloco de duas disciplinas e ao final de um ano pode receber a certificação do nível fundamental ou médio, garante apenas o cumprimento do requisito formal para dar aparência de qualificação e mostrar qualidade do produto, e assim não perder mercado.

Para os trabalhadores, por sua vez, a partir da crescente instabilidade de manutenção e obtenção de emprego, não ter a certificação, enquanto um requisito exigido pelo mercado de trabalho, pode significar a não obtenção de outro emprego (embora este não seja o único requisito para alcançá-lo), ou mesmo a possibilidade de perder o atual pela não demonstração de identificação com os objetivos da empresa e a não contribuição para avaliar o certificado de qualidade da mesma.

Contudo, os próprios trabalhadores têm consciência de que a integração ao programa educacional da empresa também pode não ser garantia de manutenção do seu emprego e nem tem sido garantia de “empregabilidade”, embora apareça como requisito formal.

Não podemos deixar de evidenciar, por outra parte, que o acesso aos conteúdos, embora de forma supletiva, a partir da escola dentro da empresa, possibilita que muitos dos alunos-trabalhadores voltem a estudar, a desejar novos saberes, pois como eles mesmos afirmam “lá fora [escola fora da empresa] eu não poderia estudar, aqui [escola dentro da empresa] facilita, dá ânimo.”

Com efeito, no que se refere a escolarização na forma supletiva, não podemos negar que as características do aluno-trabalhador, suas condições de acesso e permanência na escola exigem formas diferenciadas de organização e atendimento de suas demandas. Poder-se-ia dizer que, como existem outras escolas supletivas e regulares ou mesmo o exame de suplência, a empresa não necessitaria oferecer escola dentro de seu espaço. Porém, as dificuldades dos trabalhadores, como eles mesmos afirmam, de frequentar escola fora da empresa, poderia gerar o não ingresso por parte destes na escola. Além disso, para garantir a permanência, em seus quadros, de trabalhadores especializados – com a mínima escolarização demandada, racionalizando-se custos de treinamento da mão de obra - e também para atender rapidamente às novas exigências do padrão de qualidade e, conseqüentemente, de

concorrência, a certificação dos trabalhadores na forma supletiva é suficiente para a empresa justificar a sua implantação.

Estas formas que, por um lado, facilitam a participação dos alunos-trabalhadores nos programas educativos acabam prescindindo, por outra parte, da necessária qualidade, que permitiria o enfrentamento da exclusão social inerente ao capitalismo. Porém, é importante destacar que os profissionais diretamente envolvidos nesse processo encaminham-no com a qualidade possível, dados os limites do contexto no qual se insere.

As contradições atuais da reestruturação produtiva manifestam a histórica dialética da exclusão dos trabalhadores que tem como contraface as lutas por cidadania, as quais encontram na educação mediação fundamental.

Se pudermos tratar a questão do velho e do novo em forma de binômio, diríamos que, para a empresa, o velho é a permanente busca de aumento da produtividade, competitividade e lucros, e o novo são as formas de se efetuar este aumento, inclusive com a compreensão de que é necessário que os trabalhadores tenham certificação correspondente a educação básica, mediante a qualificação dos trabalhadores, inclusive pela oferta de programas educacionais. Para o Estado, o velho é a permanência da contradição entre a defesa global da reprodução capitalista e o atendimento dos interesses daqueles que vivem do trabalho. E o novo é a implementação do ajuste neoliberal que tem representado a crescente tendência à versão de padrões universais de proteção social estabelecidos pelos Estados de Bem-estar Social, garantindo neste aspecto a “equidade”, a desestatização, a crescente desregulação pelo Estado das atividades econômicas e sociais.

Para os trabalhadores, o velho é a necessidade permanente de enfrentar as relações excludentes engendradas pelo capital. E o novo são os desafios que a classe trabalhadora tem hoje, para entender e intervir nas novas formas de exploração capitalista.

Nesse sentido, o velho e o novo não estão dados, e sim constituindo-se contraditoriamente num constante devir.

Os avanços científico-tecnológicos, essenciais para o avanço das forças produtivas nesta fase do desenvolvimento capitalista, são também condições para melhoria da qualidade de vida de todos, à medida que forem socializados. Assim, apontar esta situação nos coloca enquanto educadores o

desafio de pensar uma educação que não reduza o homem e a mulher às necessidades do mercado, que não dicotomize a capacitação técnico-científica do educando dos conhecimentos necessários ao exercício de sua cidadania. Como nos ensina Paulo Freire (1997, p.274), o “exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para que, o como, o em favor de que, de quem, o contra que, são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.”

REFERÊNCIAS

AMARAL, Marilene Alves do. **A Qualidade da Educação na “Qualidade Total”**: uma análise crítica. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1996.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9 - 23.

ASSIS, Marisa de A. A educação e a formação profissional na encruzilhada das velhas e novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J; Zibas, DAGMAR M. L.; MADEIRA, Felícia R. et al. (Org.). **Novas Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 189-203.

BANCO MUNDIAL. **Prioridade y Estrategias para la Educación**: estudio sectorial del Banco Mundial. BIRD, maio de 1995 (versão preliminar).

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, v. 56, 1997 (Coleção Questões da Nossa Época).

BIONDI, Aloysio. **O Brasil Privatizado**: um balanço do desmonte do Estado. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

BONASSA, Elvis Cesar. Volta às aulas. **Folha de São Paulo**, 1º. fev. 1993. Brasil, p. 8.

BORON, Atílio A. A razão extraviada: a crítica neoliberal e o Estado nos capitalismo contemporâneos. In: BORON, Atílio A. **Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p.185 – 207.

_____. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 63 - 118.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988 / organização do texto, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento Político-Estratégico 1995/1998**. Brasília, março/maio de 1995.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 3ª. ed., 1987.

CARLEIAL, Liana M. da F. **Flexibilidade externa da firma e seus efeitos sobre a organização da produção e mercado de trabalho**: um estudo de caso na indústria eletro-eletrônica em Curitiba. 1995 (mimeo).

_____. **Firmas, flexibilidade e direitos no Brasil:** Aonde vamos? 1997 (mimeo).

CARVALHO, Ruy de Q. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETTI, Celso J; Zibas, DAGMAR M. L.; MADEIRA, Felícia R. et al. (Org.). **Novas Tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 93-127.

CASTRO, Cláudio Moura. Tem que dar lucro. **Educação.** São Paulo, ano 25, nº 210, out. 1998. Entrevista.

CATTANI, Antonio D. **Trabalho e Tecnologia:** dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **A fraternidade e os desempregados:** sem trabalho...por quê? : texto-base / CNBB. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1999. (Campanha da Fraternidade).

CORIAT, Benjamin. Automação Programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHMITZ, Hubert e CARVALHO, R. Quadros (Org.). **Automação, competitividade e trabalho:** a experiência internacional. São Paulo: Hucitec, 1988, p. 13-61.

COUTINHO, Carlos Nelson. O capitalismo monopolista de Estado no Brasil: algumas implicações políticas. In: _____. **A democracia como valor universal: notas sobre a questão democrática no Brasil.** São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1980, p. 93-118.

CUNHA, Daisy M. Intervenção estatal na gestão escolar pelo controle da qualidade total. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (Org.). **Controle da Qualidade Total:** uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

DEL PINO, Mauro A. B. **Educação, Trabalho e Novas Tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital.** Pelotas: Editora UFPel, 1997.

EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 14. In: FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional.** Curitiba: APP, 1997, p.77-78.

ENQUITA, Mariano F. Tecnologia e sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Trabalho, Educação e Prática Social:** por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 230-253.

FERNANDES, Luis. Neoliberalismo e reestruturação capitalista. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 54 - 61.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p.229-251.

FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional**. Curitiba: APP, 1997.

FREIRE, Paulo. Desafios da Educação de Adultos frente à Nova Reestruturação Tecnológica. In: **Seminário Internacional Educação de Jovens e Adultos** (1996, São Paulo). Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário. Brasília: MEC, v.1, p. 264 – 274, 1997.

FREITAS, Luís Carlos de. **Seis teses sobre a educação e a contemporaneidade**. Encontro de Didática e Prática de Ensino, 2 a 6 dez., Porto Alegre: UFRGS, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora: politécnica, polivalência ou qualificação profissional? (síntese do simpósio). In: MACHADO, Lucília R. de S.; NEVES, Magda de Almeida; PINTO, Ana Maria Rezende et al. **Trabalho e Educação**. Campinas: Papyrus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992. (Coletânea C.B.E.)

GENTILI, Pablo. **A falsificação do Consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.111 – 177.

_____. Adeus à Escola Pública – a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: _____ (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Maria Dativa S. **Autonomia da escola e neoliberalismo**: Estado e Escola Pública. Tese de doutorado. São Paulo: PUC de São Paulo, 1994.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e Fordismo. In: GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 8ª. ed., 1991, p.375 – 413.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997, p. 106 – 122.

_____. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos. In: **Em Aberto**. Brasília: INEP/ MEC, Ano XI, nº 56, out/dez/1992, p. 3 - 12.

HADDAD, Sérgio & PIERRO, Maria Clara Di. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil**: contribuições para uma avaliação da década da educação para todos. Brasília: INEP/MEC, 1999. (mimeo)

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso J; Zibas, DAGMAR M. L.; MADEIRA, Felícia R. et al. (Org.). **Novas Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 93-127.

IBGE. **Brasil em Números**. Rio de Janeiro: IBGE, v.4, 1995/1996.

INFORMAÇÃO EM REDE. São Paulo: Ação Educativa, ano 1, nº 3, 20/09/1997.

INSTITUTO HERBERT LEVY. **Educação Fundamental e Competitividade Empresarial**. Uma proposta para a ação do governo. Rio de Janeiro: IHL – Fundação Bradesco, 1992.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/ Editores Associados, 2ª. ed., 1986.

_____. **Educação e Trabalho**: questões teóricas. Educação e Trabalho. CRH-FACED-UFBA: Fator Editora, 1988, p. 13-29.

_____. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 63)

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Educação Profissional**: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. 1999a. (mimeo).

_____. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.). **Trabalho, Formação e Currículo**. Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999b, p. 121-139.

LARANGEIRA, Sonia M. G. Fordismo e Pós-fordismo. In: CATTANI, Antonio D. **Trabalho e Tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997, p. 89 – 94.

_____. Programa de Qualidade Total. In: CATTANI, Antonio D. **Trabalho e Tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997, p. 183 - 190.

LEI DE DIRETIZES E BASES EDUCAÇÃO NACIONAL: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD/ com comentários de Dermeval Saviani ... [et al.]. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.

LEI Nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. In: FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional**. Curitiba: APP, 1997, p. 87 - 94.

LEITE, Elenice M. Do operário padrão ao “polivalente”: novas fronteiras da qualificação do trabalho industrial? **Estudos Econômicos**. São Paulo, v.22, n. especial, p.63-89, 1992.

LEITE, Márcia de P. Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: FERRETTI, Celso J; Zibas, DAGMAR M. L.; MADEIRA, Felícia R. et al. (Org.). **Novas Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994a, p. 93-127.

_____. Reestruturação produtiva, novas tecnologias e novas formas de gestão da mão-de-obra. In: MINISTÉRIO DO TRABALHO. **O mundo do trabalho**. São Paulo: Página Aberta, 1994b.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Carlos. Prefácio. In: CORIAT, Benjamin. **A revolução dos robôs**: o impacto sócio-econômico da automação. São Paulo: Busca Vida, 1988.

MACHADO, Lucília R. de S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília R. de S.; NEVES, Magda de Almeida; PINTO, Ana Maria Rezende et al. **Trabalho e Educação**. Campinas: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992. (Coletânea C.B.E.)

_____. TQC: Forjando a cultura do controle pela cooptação dos trabalhadores. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (Org.). **Controle da Qualidade Total**: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Livro 1, V.1, 1994.

MENSAGEM nº 1.439 da Presidência da República. In: **Diário Oficial da União**, nº 250, de 26 de dezembro de 1996, seção 1.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Polis, 3ª.ed., 1982, p. 191 – 211 (Coleção Teoria e História 6).

NEVES, Magda de A. Mudanças tecnológicas e organizacionais e os impactos sobre o trabalho e a qualificação profissional. In: MACHADO, Lucília R. de S.; NEVES, Magda de Almeida; PINTO, Ana Maria Rezende et al. **Trabalho e**

Educação. Campinas: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992. (Coletânea C.B.E.), p. 25-37.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 24 - 28.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº. 314 de 06 de dezembro de 1996. Projeto “Ensino à Distância – Capacitando, Avaliando e Certificando”. Relatores: Brasil Borba e Domênico Costella. **Conselho Estadual de Educação.** Paraná: 06 dez. 1996.

PEREIRA, Wally Chan. Contextualização da Educação na Empresa. In: MARKERT, Werner (org.). **Formação profissional no Brasil.** Rio de Janeiro: Edições Paratodos, 1997, p.100-130.

PIERRO, Maria Clara Di. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. In: **Em Aberto.** Brasília: INEP/ MEC, Ano XI, nº 56, out/dez/1992, p. 22 – 30.

SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SALAMA, Pierre. Para uma nova compreensão da crise. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 51–53.

SALERNO, Mário S. Trabalho e Organização na Empresa Industrial Integrada e Flexível. In: FERRETTI, Celso J; Zibas, DAGMAR M. L.; MADEIRA, Felícia R. et al. (Org.). **Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 93-127.

SANTOS, Jussara M. T. P. **As políticas governamentais para o ensino fundamental no Estado do Paraná diante dos preceitos da Constituição.** São Paulo: USP, 1998 (tese de doutorado).

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. In: VELLOSO, Jacques, MELLO, Guiomar N., WACHOWICZ, Lilian et al. **Estado e Educação.** Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992. (Coletânea CBE).

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEJA. **Documento Síntese.** Curitiba: SEED/DEJA, 2º trimestre/1998.

SINGER, Paul. O papel do Estado e as políticas neoliberais. In: GADELHA, Regina Maria A. Fonseca (Org.). **Globalização, metropolização e políticas neoliberais.** São Paulo: EDUC, 1997, p. 125 – 140.

SOUZA, Paulo Nathanael P. de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB: Lei nº 9394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SOUZA, Paulo Renato. Os desafios para a educação no limiar do novo século. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (Coord.). **Um Modelo para a Educação no Século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999, p. 19-33.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1992.

THERBORN, Göran. A crise e o futuro do capitalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 39 - 50.

TOMMASI, Livia De. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 195-227.

TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: Gentili, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 109–136.

TRINDADE, Eliane; EVELIN, Guilherme. O desafio da educação. **Isto é**, São Paulo, ed. 1417, 27 nov. 1996.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil**. Boston, 1995. (mimeo – versão preliminar).

WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. Apresentação. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa: PUC, 1996, p. 9 – 12.

ZANETTI, Maria Aparecida. Política Educacional e LDB: algumas considerações. In: *π'αντα ρ'ει.. tudo flui*. Revista da Aduel-Sindiprol, Londrina, v. 2, n. 2, p. 41-48. 1997.

_____. O futuro do país do futuro ou a Educação de Jovens e adultos e as políticas educacionais recentes. **Caderno Pedagógico**. APP – Sindicato, Paraná, n. 2, março de 1999.

ZIBAS, Dagmar M. L. O reverso da medalha: administração participativa, sociedade do conhecimento e seus limites. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº. 99, nov. 1996, p. 21-29.

ANEXO**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS-TRABALHADORES****1. Dados Pessoais:**

a) Nome(opcional): _____

b) Sexo: Masculino () Feminino ()

c) Qual a sua idade? _____ anos

a) Estado civil: _____

b) Onde o (a) senhor (a) nasceu?

- em Curitiba ()

- no Estado do Paraná ()

- em outro Estado () Qual? _____

- em outro país () Qual? _____

Se o (a) senhor (a) veio de outra localidade, em que ano veio? 19 _____

Qual foi o motivo? _____

c) O Sr (a) já trabalhava nesta localidade? Sim () Não ()

Se sim, qual era a sua atividade? _____

2. Dados sobre o seu trabalho

a) Em que ano foi admitido nesta empresa: 19 _____.

b) Qual é o seu cargo atual: _____

c) É o mesmo cargo de quando foi admitido na empresa? Sim () Não()

Se não, quais os cargos que já exerceu? Escreva por ordem de promoção.

d) Qual o cargo mais elevado que o Sr (a) acredita poder alcançar nesta empresa? _

3. Dados sobre o seu estudo:

Qual o último ano escolar que o Sr (a) havia cursado quando entrou nesta empresa?

Nunca havia estudado ()

1º. Grau: 1ª.série () 2ª.série () 3ª.série () 4ª.série () 5ª.série ()

6ª.série () 7ª.série () 8ª.série ()

2º. Grau: 1ª. série () 2ª. série () 3ª. Série ()

b) Há quanto tempo estava sem estudar antes de entrar para o supletivo na empresa? _____
