

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política

Giana Carla Laikovski

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA CENTRAL ÚNICA DOS
TRABALHADORES (CUT): a experiência da Escola de Turismo e Hotelaria
Canto da Ilha**

Florianópolis

2016

Giana Carla Laikovski

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA CENTRAL ÚNICA DOS
TRABALHADORES (CUT): a experiência da Escola de Turismo e Hotelaria Canto da
Ilha**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Sociologia Política.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Gaspar Müller

Coorientadora: Prof^a. Dra. Laura Senna Ferreira

Linha de Pesquisa: Mundos do Trabalho

Florianópolis

2016

Dedico este trabalho aos meus pais, Vilma Voss Laikovski, costureira, e Darcy Antonio Laikovski, eletricista, que figuram uma classe que, trabalhando no chão de fábrica, sonham e não medem esforços para que as filhas tenham a vida e os estudos que eles não tiveram.

AGRADECIMENTOS

Cursar este mestrado trouxe uma imensidade de desafios e uma intensidade dos mais diversos sentimentos, foi um caminho trilhado com muitas alegrias e novas experiências, mas acompanhado também de lágrimas e alguns sacrifícios. Por diversos momentos o sentimento de incapacidade e vontade de desistir esteve presente, mas a força e confiança que algumas pessoas depositaram em mim fizeram com que eu reencontrasse motivos para continuar.

Neste sentido, faço um agradecimento especial aos meus pais. Meu pai, Darcy, com suas sábias palavras me reconfortou e incentivou, evitando que minha angústia virasse enfermidade. Minha mãe, Vilma, nunca deixou de acreditar que eu conseguiria e falava com orgulho da filha que tem, dando todo o apoio na organização da minha vida para além do trabalho e dos estudos.

Também agradeço às minhas irmãs, Gisele e Camila, pelo incentivo, pelo carinho, pelas trocas e pela ajudinha no inglês.

Agradeço às crianças/adolescentes que alegraram os meus dias, me fazendo rir e brincar em meio ao estresse e tentando compreender as minhas ausências: minhas sobrinhas, Larissa e Isabela e minha afilhada Júlia.

Aos amigos, em especial à Ellen, que foi (e ainda é) uma verdadeira irmã, com quem dividi todas as minhas angústias e incertezas e de quem recebi todo o amor, cuidado e estímulo.

Ao Samuel, Mariana e André que, além de um teto, me deram muito carinho e foram, para mim, uma nova família. Não poderia deixar de lembrar da Jennifer, Cleuzi, Joana, Nalá, Gio e tantos outros amigos que tornaram meus fins de semana mais divertidos. Um agradecimento especial ao destino por proporcionar estes encontros e por permitir que eu conhecesse alguém tão especial e cheio de luz como o Arnaldo (in memoriam).

Ainda falando em amigades, agradeço as boas conversas, o carinho e o cuidado da Paula, Luiza, Marcelo, Solano, Bruna, Fran, Jéssica, Kelly e Ana Janaina. Agradeço também pela compreensão por ter andado tão afastada do convívio de vocês nos últimos meses.

Agradeço às minhas companheiras do IFSC: Juliana, Pricila, Kelly, Janete e Valli por todo o apoio e pela compreensão nas minhas limitações ou ausências do trabalho. Agradeço ainda pelas importantes reflexões e pelos bons momentos ao lado de vocês. Tenho orgulho em construir Educação com vocês!

Aos colegas de mestrado, em especial à Elaine, Rogeli e Juceli, pelo companheirismo e reflexões. Também agradeço aos camaradas do movimento estudantil pela rica experiência vivenciada ao longo do mestrado.

À Luciana e demais orientandos do prof. Ricardo pela ajuda na definição do tema de pesquisa.

Ao João Guilherme e à Tania pelas importantes contribuições na banca de qualificação.

À Laura Senna, coorientadora deste trabalho, que mesmo distante não deixou de se preocupar com a realização desta pesquisa e contribuiu grandemente com as reflexões contidas aqui. Agradeço também pela compreensão nos momentos difíceis desta trajetória.

Um agradecimento especial ao meu orientador Ricardo Gaspar Muller, por quem tenho um apreço e um respeito muito grande pelo profissional e pela pessoa que é. Obrigada pela compreensão e confiança e por contribuir com a minha formação.

Agradeço ainda à Rosana Miyashiro pela receptividade e disponibilidade em conceder acesso às informações da ETHCI e por toda a contribuição que trouxe para essa pesquisa. Agradeço a todos os entrevistados que, prontamente, cederam um pouco do seu tempo para contribuir com este estudo.

A todos aqueles que, mesmo sem saber, estiveram presentes nesta etapa de minha vida, compartilhando conhecimentos, experiências e amizade.

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica (Paulo Freire).

RESUMO

O presente trabalho discute a política de formação profissional da Central Única dos Trabalhadores (CUT) a partir de um estudo de caso da experiência da Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha (ETHCI), atualmente a única escola orgânica vinculada à Central que se dedica à formação profissional. O estudo compreende o período de funcionamento da ETHCI, ou seja, desde 2003 até a atualidade. Para além da pesquisa bibliográfica, utilizamos como procedimento metodológico a entrevista semi-estruturada com 6 profissionais que estiveram envolvidos com as atividades desenvolvidas pela escola, na condição de coordenador e/ou educador e um representante da Secretaria Nacional de Formação da CUT. Entre outras fontes documentais concentramos este estudo nas principais resoluções de congressos, plenárias nacionais e encontros de formação, como também no material didático produzido pela Central. Como resultados, evidenciamos que o processo de transformações no mundo do trabalho produziu significativas mudanças nas ações de formação profissional, sendo esta predominante no discurso do Estado, do empresariado e das centrais sindicais. A qualificação, que antes era delegada ao empresariado, passa a ser adotada pela CUT como estratégia de enfrentamento ao desemprego. A criação da ETHCI é fruto de uma construção teórico-metodológica acerca da formação profissional empreendida pela CUT na década de 1990. A fundação e o funcionamento da escola são marcados pelas divergências de correntes internas da CUT, o que comprometeu o desenvolvimento de suas atividades até meados de 2010, quando a Central passou a investir recursos contínuos para a manutenção das equipes. Evidenciamos que a proposta de educação integral do trabalhador desenvolvida pela ETHCI apresenta resquícios dos princípios de fundação da CUT, porém também assimilou a perspectiva intervencionista assumida pela Central na década de 1990. Entretanto, não se pode dizer que a formação promovida pela ETHCI não seja uma formação que questione a lógica do capital, pelo contrário, é possível perceber o caráter contestatório da formação promovida pela ETHCI que busca o desenvolvimento da consciência crítica de seus educandos, mesmo dentro das limitações colocadas pelo sistema capitalista.

Palavras-chave: Formação Profissional. Central Única dos Trabalhadores. Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha.

ABSTRACT

This dissertation discusses the professional training policy of the Unified Workers' Central (Central Única dos Trabalhadores - CUT) based upon a case study of the experience of the School of Tourism and Hospitality Canto da Ilha (Corner of Island) (ETHCI), currently the only organic school linked to CUT that offers vocational training. The study comprises the operating period of ETHCI, which is from 2003 to the present. In addition to the bibliographic research, we used as a methodological procedure, semi-structured interviews with 6 professionals who were involved in the activities of the school, as a coordinator and/or educator, and also a representative of the CUT National Professional Training Secretariat. Among other documentary sources we focused this study on the main resolutions of conferences, national plenary and training meetings, as well as the teaching materials produced by the Unified Workers' Central (CUT). As a result, we noted that the processes of transformation in the world of work have produced significant changes in the professional training actions, which are prevalent in the State policies, in the business and managerial sectors and in the union centers speeches and decisions. The qualification, previously delegated to the business community, was finally adopted by CUT as a coping strategy to against unemployment. The creation of ETHCI was the result of a theoretical and methodological construction on the training undertaken by CUT in the 90s. The school establishment and the school way of running express CUT internal political contradictions, which undermined the development of its activities to mid-2010, when CUT started to invest continuing resources for the maintenance of the teams. We also noticed that the proposed comprehensive worker education project, developed by the ETHCI, shows remnants of the founding principles of CUT, but also assimilated the interventionist approach taken by the Central in the 1990s. However, it cannot be said that the professional training promoted by the ETHCI is not a training to question the logic of capital, on the contrary, you can see the polemic character of the professional training promoted by ETHCI that seeks to develop the critical awareness of their students, even within the constraints placed by the capitalist system.

Keywords: Professional Training, Unified Workers' Central, School of Tourism and Hospitality Canto da Ilha.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADS	Agência de Desenvolvimento Solidário
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BM	Banco Mundial
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CEDOC	Centro de Documentação e Memória Sindical da CUT
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPS	Concepção, Estrutura, e Prática Sindical
CERTIFIC	Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CF	Constituição Federal
CGIL	Confederazione Generale Italiana del Lavoro
CGT	Central Geral dos Trabalhadores – e entre 1988 e 1991, Confederação Geral dos Trabalhadores
CODEFAT	Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
CONCLAT	Congresso Nacional da Classe Trabalhadora
CONCUT	Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CONTRACS	Confederação Nacional dos Trabalhadores no Comércio e Serviços
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNF	Confederação Nacional das Instituições Financeiras
CNI	Confederação Nacional do Comércio
CNM	Confederação Nacional dos Metalúrgicos
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CSI	Confederação Sindical Internacional
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DGB	Der Deutsche Gewerkschaftsbund
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENAFOR	Encontro Nacional de Formação
ETF	Escola Técnica Federal

ETHCI	Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNT	Fórum Nacional do Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MDIC	Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior
MEC	Ministério da Educação
MR8	Movimento Revolucionário Oito de Outubro
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PARC	Parcerias Nacionais e Regionais
PASEP	Programa de Formação do Patrimônio do Serviço Público
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PEA	População Economicamente Ativa
PEQ	Plano Estadual de Qualificação
PIB	Produto Interno Bruto
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra
PIS	Programa de Integração Social
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
PLANSEQ	Planos Setorial de Qualificação
PLANTEQ	Planos Territorial de Qualificação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PNE	Plano Nacional de Educação

PNF	Política Nacional de Formação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROESQ	Projeto Especial de Qualificação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSI	Partido Socialista Italiano
PT	Partido dos Trabalhadores
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não-Governamental
OS	Organização Social
SDS	Social Democracia Sindical
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEF	Secretaria Estadual de Formação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SINDPREVS	Sindicato dos Trabalhadores em Saúde e Previdência do Serviço Público Federal de Santa Catarina
SINE	Sistema Nacional de Emprego
SPE	Sistema Público de Emprego
SNF	Secretaria Nacional de Formação
TCU	Tribunal de Contas da União
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	23
2.1 A Educação Profissional no Contexto do MEC	28
2.2 A Qualificação Profissional no âmbito do MTE	35
3. A CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES E SEU PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO	46
3.1 A Central Única dos Trabalhadores: breve histórico	46
3.2 A Política de Formação da CUT e a inserção da Formação Profissional.....	58
4. A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE TURISMO E HOTELARIA CANTO DA ILHA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS TRABALHADORES	72
4.1 Educação para o trabalho na concepção marxista	72
4.2 A Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha	84
<i>4.2.1 Dos antecedentes: a atuação da Escola Sindical Sul.....</i>	<i>86</i>
<i>4.2.2 Da fundação da ETHCI.....</i>	<i>90</i>
<i>4.2.3. Da manutenção financeira e principais dificuldades.....</i>	<i>93</i>
<i>4.2.4 Da relação com outras instâncias da CUT</i>	<i>97</i>
<i>4.2.5. Da atuação da escola e o governo PT.....</i>	<i>101</i>
<i>4.2.6 Do Projeto Político Pedagógico da ETHCI.....</i>	<i>105</i>
<i>4.2.7. Dos impactos da atuação da ETHCI.....</i>	<i>114</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com representante da SNF	137
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com coordenadores e educadores da ETHCI....	139

1. INTRODUÇÃO

O modelo neoliberal, implementado no Brasil na década de 1990, provocou importantes transformações no papel do Estado em relação às políticas sociais. Sob a influência dos organismos internacionais - Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros - e adotando uma política econômica de ajuste fiscal, as reformas propostas pelos governos do período ocorreram no sentido de racionalizar gastos na área social e fortalecer a participação do setor privado na oferta de serviços essenciais.

No que se refere às mudanças no mundo do trabalho, a introdução de novas tecnologias a partir do desenvolvimento da microeletrônica, da robótica, da automação, da informática, etc., aliada à incorporação de novas formas de gestão do trabalho, provoca transformações no processo produtivo. Conseqüentemente, o capital passa a exigir um trabalhador que seja capaz de se adaptar a estas transformações, articulando habilidades cognitivas e comportamentais, para além do domínio da técnica. O desenvolvimento de competências é a resposta encontrada pelas políticas de formação profissional às demandas do mundo do trabalho.

Desta forma, a educação se torna estratégica para o desenvolvimento social e econômico do país, sendo a educação profissional um meio de elevar os índices de escolarização respondendo às necessidades do mercado. As propostas de reforma da política de educação profissional, já no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), representam a preocupação em adaptar os trabalhadores às necessidades de flexibilização da produção sob o discurso de adequar o país às demandas da globalização, tendo em vista um novo modelo de desenvolvimento no qual “a educação assumia um caráter de instrumento de competitividade e produtividade industrial” (SOUZA, 2006, p. 481 apud CORRÊA, 2009, p. 76).

Nesse contexto, a educação é vista como importante instrumento de combate à pobreza e a qualificação profissional é reconhecida como um meio de reduzir as desigualdades sociais possibilitando aos indivíduos condições para se tornarem empregáveis. “Dessa forma, os programas de qualificação profissional atuam em duas interfaces: formar a força de trabalho semiqualiificada para atender aos setores produtivos e tirar da dependência do Estado milhares de marginalizados” (MONTALVÃO, 2015, p. 23).

É nesse cenário que são formuladas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)¹ as políticas de formação profissional, em articulação com empresários e entidades sindicais, com recursos provenientes do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). A busca por aproximar a qualificação profissional das demandas do setor produtivo resultou na organização modular das ações educativas que culminaram com a criação do Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR) no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e, posteriormente, o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PNQ), no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 - 2010).

No âmbito do Ministério da Educação (MEC), a partir de 2004 houve uma mudança de concepção na Política de Educação Profissional com o Decreto 5154/2004, que integrou a educação profissional e tecnológica a diferentes níveis e modalidades de educação. Assim, com o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), intensificaram-se os investimentos na educação profissional tecnológica, ampliando a rede federal de ensino, a oferta de vagas, os incentivos financeiros para estudantes permanecerem estudando, bem como transformando as formas de ingresso no sentido de promover o acesso às camadas populares. Entretanto, os investimentos não se restringiram à educação pública.

Na educação profissional, parcerias com instituições privadas, sobretudo com o Sistema S², garantiram altos investimentos públicos em formação profissional aos moldes do mercado, a exemplo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que teve início em 2011 e é executado quase que na sua totalidade por instituições de ensino privadas. O PRONATEC, que substituiu as ações desenvolvidas pelo PNQ, é o programa de formação profissional que mais recebeu recursos públicos para sua execução: pouco mais de 15 bilhões de reais entre 2011 e 2014 (FERES, 2015, p. 87)³.

As novas formas de acumulação do capital engendradas pelo capitalismo passam a fazer parte do cotidiano das entidades de representação dos trabalhadores. Antunes (1995) explica que a crise do capital atingiu diretamente a subjetividade do trabalhador e sua consciência de classe, o que afetou também os seus órgãos representativos, como os sindicatos. Estes foram

¹ Cf. <http://portal.mte.gov.br/portal-mte> (portal disponível em 28/08/16, 14:35h).

² Sistema S é o nome dado a um conjunto de instituições vinculadas ao setor produtivo que desenvolvem atividades de qualificação profissional e assistência ao trabalhador. São elas: SENAR, SENAI, SESI, SENAC, SESC, SENAT, SEST, SESCOOP e SEBRAE.

³ Para mais informações ver Montalvão (2015).

forçados a assumir uma ação mais defensiva e gradativamente foram abandonando seus traços anticapitalistas. “E quanto mais ‘a revolução técnica’ do capital avançava, maior era a luta para manter o mais elementar e defensivo dos direitos da classe trabalhadora, sem o qual sua sobrevivência está ameaçada: o direito ao trabalho, ao emprego” (ANTUNES, 1995, p. 52).

No contexto de recessão econômica e elevação das taxas de desemprego, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), maior central sindical da América Latina, passa a ver na qualificação profissional um meio para a garantia de acesso ao emprego pela classe trabalhadora. Assim, quando da implementação de políticas de qualificação profissional iniciada no governo FHC, as centrais sindicais passam a integrar a rede de formação profissional e, para além de cursos de formação sindical, passam a oferecer cursos profissionalizantes. Desta forma, concomitantemente às alterações nas políticas públicas de educação profissional, a Política Nacional de Formação (PNF) da CUT também sofre mudanças, no sentido de adequar-se a esta realidade, e passa a oferecer, em 1998, cursos de qualificação profissional em suas escolas sindicais.

A Escola Sul, localizada na cidade de Florianópolis, uma das mais antigas das sete escolas sindicais da CUT, foi a primeira a oferecer estes cursos. Entretanto, em 2003, a escola volta a oferecer apenas cursos de formação sindical, uma vez que neste mesmo ano passa a funcionar a Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha (ETHCI), a primeira e única escola orgânica vinculada à Central que oferta exclusivamente formação profissional⁴.

O presente trabalho discute a política de formação profissional da CUT a partir da experiência da ETHCI. O estudo compreende o período de funcionamento da ETHCI, ou seja, desde 2003 até a atualidade. Ainda assim, como forma de contextualizar o trabalho realizado na ETHCI, que é fruto de uma construção teórico-metodológica empreendida pela CUT na década de 1990, iremos apresentar o contexto brasileiro sobre as políticas de educação profissional durante o governo dos presidentes Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, bem como apresentaremos o histórico da CUT e como se deu a decisão da Central pelo desenvolvimento de atividades de formação profissional.

Muitos estudos foram produzidos sobre a formação profissional da CUT, sobretudo em torno da década de 1990 quando a Central optou por desenvolver estas atividades com

⁴ Para mais informações, cf.: www.escoladostrabalhadores.org.br (portal disponível em 26/08/2016, 20:11h).

recursos públicos do FAT para a efetivação do PLANFOR durante o governo de Fernando Henrique.

Sobre as ações de formação profissional desenvolvidas pela CUT no período posterior, em que representantes do PT são eleitos presidentes do país, as produções bibliográficas são escassas e se concentram principalmente em publicações da própria Central. Dentre as pesquisas acadêmicas e científicas sobre este período, destacamos a dissertação de mestrado de CORRÊA (2009), que aborda criticamente a política de formação da CUT durante o período 1998-2008. Mais escassas ainda são as pesquisas sobre a ETHCI.

Na busca por periódicos, encontramos apenas um trabalho⁵ de 2015 referente à experiência do Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), desenvolvido a partir da parceria entre ETHCI e Prefeitura Municipal de Florianópolis. Diante deste cenário, é possível que a presente pesquisa, apesar de todas as suas limitações, seja a primeira a empreender um estudo sistemático sobre a atuação da ETHCI na política de educação profissional e sua importância no interior da CUT.

Importa ainda mencionar que, diferentemente de várias pesquisas sobre os programas de formação profissional desenvolvidos pela CUT - que tiveram como autores militantes, educadores, dirigentes ou pessoas envolvidas diretamente com a CUT - esta pesquisa foi realizada por alguém que não possui nenhuma vinculação com a Central, o que comprometeu o acesso a materiais e informações. O interesse por este tema de pesquisa está relacionado à nossa vivência profissional como assistente social e socióloga na política de educação profissional, especificamente no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), e à militância sindical no campo da educação.

Também esclarecemos que, por se tratar de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, priorizamos a análise dos significados e implicações políticas da atuação da ETHCI, em detrimento de uma análise mais sistemática dos conteúdos e currículos dos cursos, embora os mesmos tenham sido consultados.

No que se refere à metodologia, esta pesquisa se caracteriza por seu caráter exploratório, uma vez que pretende explicitar a realidade atual da formação profissional organizada pela CUT, a partir de um estudo de caso da ETHCI, contribuindo para a construção de conhecimento sobre este tema. Conforme destaca Gil (2010), devido à flexibilidade da pesquisa exploratória,

⁵ Ver Mecheln (2015).

na maioria dos casos ela assume a forma de pesquisa bibliográfica ou estudo de caso. O estudo de caso, para este autor, “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2010, p. 37). Desta forma, entendemos que a escolha desta metodologia contribuiu para a compreensão das nuances do contexto sócio-político em que a ETHCI está inserida, compreendendo a parte na sua totalidade e apreendendo as suas múltiplas determinações.

Por ser o objeto desta pesquisa um fenômeno social, portanto histórico, optamos por trabalhar com a abordagem qualitativa, entendendo que esta nos permite uma aproximação maior da realidade pesquisada, possibilitando a compreensão dos pormenores que envolveram o processo de implementação da educação profissional na CUT e, posteriormente, a criação da ETHCI. Segundo Minayo (1994, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, realizamos pesquisa documental de natureza histórica e social da ETHCI por meio de consultas aos documentos referentes às resoluções dos principais congressos e plenárias nacionais da CUT e dos encontros nacionais de formação, disponíveis no site da CUT e do Centro de Documentação e Memória Sindical da CUT (CEDOC), que envolveram a discussão e aprovação da implementação da educação profissional na CUT (que datam de 1994), como forma de contextualizar a implementação da educação profissional na Escola Sul e a criação da ETHCI.

Em relação à proposta de formação profissional desenvolvida pela ETHCI, analisamos o projeto inicial da escola, o seu atual Projeto Político Pedagógico (PPP) e o material pedagógico utilizado pelos educadores e elaborados pela CUT. Também realizamos pesquisas complementares em portais da internet, com informações relativas à ETHCI, CUT, seus projetos e atividades, etc.⁶

⁶ A esse respeito, p. ex., cf. www.cut.org.br/noticias/escola-de-turismo-e-hotelaria-canto-da-ilha-assina-convenio-com-a-prefeitura-de-8b7e (portal disponível em 26/08/2016, 20:38h).

Em relação à pesquisa não documental, optamos pela utilização da entrevista. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992, p. 193), “nas suas diferentes formas, os métodos de entrevistas distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana”. Assim sendo, os autores apresentam algumas vantagens desta técnica: “permitem ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados; caracterizam-se por um contato direto entre os investigadores e os interlocutores”. Escolhemos a entrevista semi-estruturada e com questões abertas, visto que é um tipo que nos permitiu elaborar um breve roteiro como eixo orientador para seu desenvolvimento, sem exigir uma ordem rígida nas questões, ou que o entrevistado se prenda às questões formuladas (MINAYO, 1994).

Realizamos entrevistas com profissionais que atuam ou atuaram como educadores e/ou coordenadores em diferentes momentos da ETHCI, bem como um profissional vinculado à Secretaria Nacional de Formação (SNF) da CUT, totalizando 6 entrevistas. Conforme acordado com os entrevistados, a identidade dos mesmos foi mantida em sigilo e, para evitar a caracterização dos mesmos a partir da função e período que atuaram, omitimos estas informações, bem como demais informações acerca do perfil. Algumas citações, seja de autores ou entrevistados, sofreram pequenos ajustes sem que isso comprometesse o conteúdo da afirmação, no sentido de adequar-se às atuais normas gramaticais ou tornar a fala de fácil compreensão.

Empreendemos na tentativa de fazer uma análise dos conteúdos dos documentos e discursos presentes nas falas dos entrevistados, por entender que esse método pode ser útil para a análise de ideologias, sistemas de valores, representações e aspirações, bem como para o exame da lógica de funcionamento das organizações, aqui principalmente da CUT e da ETHCI, das suas estratégias, mudanças empreendidas e do que está em jogo em situações de conflitos (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1992).

Importa ainda esclarecer que, para esta pesquisa, apoiamo-nos nos princípios fundamentais do marxismo “enquanto abordagem que considera a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, as condições socioeconômicas de produção dos fenômenos” (MINAYO, 1994, p. 24) e as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, o movimento perene entre a parte e o todo, entre interioridade e exterioridade dos fenômenos (MINAYO, 1994).

Neste sentido, o materialismo histórico dialético se constitui como principal método de estudo da realidade, que tem na totalidade a sua categoria fundamental. Como explica Lowy “significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto” (LOWY, 2010, p. 16). Desta forma, procuramos entender a estratégia de promoção de formação profissional adotada pela CUT como respostas às demandas impostas pelo capital, frutos das escolhas ético-políticas empreendidas pela direção da Central.

Ainda sobre os procedimentos metodológicos, realizamos diversas visitas à ETHCI para estabelecer um vínculo com a instituição e acessar as informações necessárias para a pesquisa. Também participamos de algumas aulas do Curso Técnico em Hospedagem, enquanto aluna-ouvinte, no sentido de nos aproximarmos do cotidiano da escola e das metodologias utilizadas nas aulas. Das aulas assistidas, podemos observar o esforço dos educadores em empreender uma dinâmica diferente da adotada pela educação formal, porém algumas técnicas acabam reproduzindo os métodos tradicionais, observados principalmente na aula específica da área técnica.

Participamos ainda de uma reunião formativa de educadores realizada na ETHCI, na qual foi abordado o histórico da CUT, das suas atividades de formação e o contexto em que se estruturou a proposta pedagógica da ETHCI, o que nos possibilitou compreender a importância atribuída pela escola aos espaços formativos e coletivos destinados à reflexão, avaliação e ao planejamento em equipe. Também participamos de momentos culturais e de lazer, como a Festa Junina da ETHCI e o momento de formatura dos educandos que, apesar de reproduzirem a lógica das instituições formais, dando certa ênfase ao papel da CUT através da fala de seus dirigentes, apresentam elementos de reflexão crítica acerca da realidade, bem como demonstram resultado de um trabalho realizado coletivamente pelos educandos enquanto sujeitos com participação ativa na construção destas atividades.

Outro momento importante na realização desta pesquisa foi a nossa participação na abertura do 19º Encontro Nacional de Formação da CUT (ENAFOR), realizado em Atibaia, no estado de São Paulo, entre 09 e 12 de março de 2016. As atividades do primeiro dia de encontro foram destinadas à análise da conjuntura política e debates de temas pertinentes ao encontro. Na parte da manhã, foi realizada uma atividade cultural onde foi construído um painel com os desafios e principais acontecimentos da PNF ao longo de sua história. Neste momento pudemos perceber que grande parte dos participantes do encontro, que eram principalmente educadores

e militantes responsáveis pelas Secretarias de Formação das CUT's estaduais, envolveram-se com a política de formação cutista sobretudo nos anos 2000, durante os governos de Lula e Dilma Rouseff.

Diante da história de 33 anos de CUT, a maior parte dos militantes atua nas ações vinculadas à PNF há menos de 13 anos. Considerando tantos outros formadores que não estavam presentes neste encontro e que possivelmente estão há menos tempo inseridos nesta política, pudemos perceber que o debate sobre a formação sindical vive um constante processo de renovação e adaptação à conjuntura social.

A partir da exposição da professora Maria Ciavatta, uma das convidadas para a mesa de abertura, observamos que o debate sobre a formação profissional, apesar de ser um tema antigo na Central, ainda se constitui um grande desafio no sentido de promover a apropriação, pelos agentes da formação cutista, de elementos que contribuam para uma concepção crítica de educação profissional e para o entendimento de que esta pode assumir um papel de instrumento de construção de uma educação contra-hegemônica.

A participação neste encontro possibilitou-nos a percepção de que o debate sobre a educação profissional dos trabalhadores vive uma constante batalha de reafirmação da sua importância, tendo a ETHCI um papel fundamental na promoção desta reflexão. A ETHCI participou na construção do documento de propostas para a gestão da PNF durante o mandato 2015-2019 e do documento base para o debate sobre o Sistema S. Para o referido mandato, a ETHCI, em parceria com outras instâncias cutistas, fica responsável pelo desenvolvimento de cursos de capacitação de conselheiros sobre Educação Profissional Técnica e Tecnológica e Certificação Profissional e pelo Programa de Estudos e Sistematização das Políticas de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, Técnica e Tecnológica que se desdobra em duas ações: a realização do Seminário Nacional “20 anos de experiência da CUT na EJA e Educação Profissional” e a elaboração de estudos, pesquisas e sistematizações sobre este tema.

A participação deste momento também nos oportunizou presenciar o debate acerca de divergências teóricas que se colocam internamente na formação cutista. A exposição de João Felício, presidente da Confederação Sindical Internacional (CSI), caminhou para uma análise de conjuntura reformista, afirmando que a social democracia na Europa é um bom exemplo de conquista de direitos pela classe trabalhadora, elogiou a estratégia lulista de conciliação de classes reconhecendo que, mesmo poupando as elites, estas não os querem mais e criticou o socialismo, dizendo que o socialismo real não garantiu melhores condições de vida do que a

social democracia. Apesar de claramente reformista e antissocialista, seu posicionamento foi criticado por poucos participantes, o que se constituiu no momento mais polêmico do dia.

Outro momento de tensão ocorreu durante a fala do presidente da CUT, Vagner Freitas, que solicitou não ser fotografado e nem ter sua fala gravada, demonstrando uma intensa preocupação com o momento político vivenciado pelo PT e pela CUT, decorrente das investigações acerca de crimes de corrupção da Operação Lava Jato⁷ e das tentativas iniciais de construção de um fato que leve ao impeachment da então presidente Dilma Rousseff⁸. Sua análise foi em tom alarmante, dizendo que estamos vivendo um regime de exceção, que a ditadura e um golpe estão em construção e a democracia está ameaçada. Criticou as articulações políticas realizadas para incriminar Lula e alertou a possibilidade de as investigações recaírem sobre os recursos públicos recebidos pela CUT durante o seu governo. A conjuntura política tem tomado as atenções da CUT e de diferentes organizações de esquerda e não poderia deixar de ser mencionada neste trabalho.

No que se refere à estrutura, organizamos a pesquisa em 3 capítulos, para além desta introdução e das considerações. No primeiro fazemos um regaste histórico sobre as transformações do mundo do trabalho e seus impactos na política de educação, em especial na política de educação profissional. Abordamos as mudanças na concepção de educação profissional a partir das ações empreendidas pelo MEC e ações referentes à qualificação profissional no âmbito do MTE.

No segundo capítulo, apresentamos a educação profissional no âmbito da CUT, contextualizando brevemente a criação dessa central sindical, as transformações da entidade no decorrer da década de 1990, dando ênfase a suas ações de formação e à criação das escolas sindicais, bem como à análise referente aos documentos sobre a introdução da educação profissional no âmbito da instituição.

No terceiro capítulo, abordamos a concepção de educação no campo do marxismo, perspectiva teórica que orienta este trabalho, bem como as ações educacionais promovidas pela CUT. Sendo assim, discutimos o conceito de trabalho, que está diretamente relacionada à educação, à crítica ao papel da educação na sociedade capitalista, à proposta de educação numa

⁷ A Operação Lava Jato, realizada pela Polícia Federal, teve início em março de 2014 e investiga um grande esquema de lavagem e desvio de dinheiro envolvendo a Petrobrás, grandes empreiteiras e partidos políticos.

⁸ O impedimento da presidente Dilma Rousseff foi consumado em 31 de agosto de 2016, sob denúncias de golpe parlamentar.

perspectiva emancipadora e ao trabalho como princípio educativo. Em seguida apresentamos os resultados da pesquisa realizada a respeito da ETHCI. Contextualizamos sua criação, as mudanças na estrutura da instituição e na sua concepção pedagógica, os principais desafios enfrentados e apresentamos a avaliação dos entrevistados acerca das atividades da escola, sua relação com a CUT e sua atuação durante o governo do PT. Também apresentamos a concepção pedagógica que orienta o trabalho da ETHCI e a metodologia adotada na avaliação e planejamento das suas ações e os possíveis impactos da sua atuação.

Em seguida, nas considerações finais, apresentamos a síntese do conteúdo estudado, fazendo uma relação direta entre o contexto das políticas públicas de educação profissional e a atuação da CUT nesta seara.

2. A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

As transformações nas sociedades capitalistas, decorrentes da crise iniciada na década de 1970, ecoaram em diversos setores da sociedade, inclusive nas políticas sociais. Essa crise aconteceu principalmente devido à queda da taxa de lucro do capital, nos países centrais, provocando baixo crescimento da produção e da produtividade, repercutindo no mundo do trabalho, com crescente desemprego (SERRA, 2001).

Tal crise é explicada por Mandel (1990) e comentada por Behring e Boschetti (2007), que apresentam diversos fatores como determinantes para este período de estagnação, além das crises de superprodução e superacumulação. Dentre esses fatores, estão os altos preços de matéria-prima, investimentos em setores pouco lucrativos e a queda do volume do comércio mundial, que acentua a queda dos preços e a contenção brusca dos rendimentos tecnológicos, devido às poucas inovações tecnológicas ocorridas neste momento.

No período de recuperação econômica, pós 1930 até a crise na década de 1970, o processo produtivo era organizado a partir da égide do taylorismo-fordismo. Com as transformações do mundo do trabalho, a sociedade vive a transição da industrialização para a tecnicização, da fase do imperialismo clássico para a transnacionalização do capital. Machado (1994) explica que esta transição não tem um caráter de evolução da sociedade industrializada, mas é algo novo, que traz mudanças quantitativas e qualitativas sobre o processo de produção. Ao comparar a sociedade industrial com a sociedade tecnicizada, a autora explica que a sociedade tecnicizada é marcada pela substituição da produção maquinizada pela aparelhagem eletrônica, utilização de equipamentos flexíveis e versáteis – com gastos menores de energia –, redução da contratação da força de trabalho humana, e pelo processo de desenvolvimento policêntrico, uma vez que se manifesta em todos os níveis da vida social. (MACHADO, 1994). Tais transformações “deram origem a uma ‘nova revolução industrial’: a revolução da microeletrônica, também denominada “revolução da informática” ou “revolução da automação” (SAVIANI, 2005, p. 21).

Saviani (2005) explica que a automatização da produção a partir do avanço tecnológico permitiria a liberação do trabalhador para atividades na esfera do não-trabalho. Entretanto, a resposta encontrada à crise foi a reestruturação produtiva, que introduziu um novo padrão de

acumulação flexível, substituindo o taylorismo-fordismo pelo toyotismo, deslocando os mecanismos de controle para dentro da própria empresa, secundarizando o papel do Estado e o dos sindicatos. Desta forma, ao invés de libertar o trabalhador do jugo das necessidades materiais, os avanços tecnológicos converteram em instrumentos de maximização da exploração da força de trabalho e a ampliação do desemprego, que era mantido sob controle (SAVIANI, 2005, p. 21). Além dessas, podemos ainda mencionar como consequências da reestruturação produtiva as formas de contratação flexíveis, conseqüentemente a precarização das condições de trabalho e o crescimento do trabalho informal.

Assim, com a ampliação do processo de globalização após 1970, economias emergentes como o Brasil realizam empréstimos de capitais a juros flutuantes, que sofrem um aumento exorbitante com a crise do petróleo e a conseqüente crise das economias centrais em 1979, aumentando ainda mais a dívida desses países. Neste sentido, a América Latina, em geral, atravessa a década de 1980 e boa parte da de 1990, buscando soluções para suas crises, fazendo acordos com o FMI e BM. Esses dois organismos multilaterais agem em conjunto para introduzir uma série de mudanças estruturais nesses países, impondo pacotes de austeridade social e obrigando a abertura para o capital internacional para concederem mais empréstimos e renegociação das dívidas.

Neste contexto, segundo Behring e Boscheti (2007), impõem-se propostas de deslocamento e refuncionalização do papel do Estado em sua intervenção nas relações sociais. Nas relações econômicas, a reestruturação capitalista minimiza a intervenção do Estado no mercado. As reformas do Estado são recomendadas no sentido da racionalização de gastos na área social e do fortalecimento do setor privado na oferta de bens e serviços coletivos.

É neste contexto que se elabora a cartilha do *Consenso de Washington* cuja receita, para os países periféricos e semiperiféricos, é do ajuste fiscal, desregulamentação dos mercados, flexibilização das leis trabalhistas e privatização do patrimônio público. Trata-se de apagar a herança das políticas sociais distributivistas e dos mecanismos de regulação do mercado e do capital. As bases *institucionais* que regulamentam o direito internacional e na esfera nacional, deslocam-se para as organizações genuínas do mercado. A Organização Mundial do Comércio passa a se constituir no fórum que decide, por cima das nações, as regras do livre mercado. O neoconservadorismo monetarista e de ajuste fiscal reassume o protagonismo. O Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial elaboram o receituário do ajuste da política econômica e social e em cada país periférico ou semiperiférico negociam com as elites que, de forma associada e subordinada, efetivam as reformas recomendadas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 09).

Dessa forma, conforme as observações de Leher (1999), a condicionalidade do BM não se restringia mais a indicadores macroeconômicos, mas principalmente ao ajuste estrutural, que consistia em liberar o mecanismo de mercado de fortalecer o seu papel no desenvolvimento econômico. “O setor privado deveria ser o motor do crescimento com o governo desempenhando o papel de apoio a ele. O crescimento, e não mais o desenvolvimento econômico seria o principal meio pelo qual a pobreza seria aliviada” (LEHER, 1999, p. 24). O pensamento sistematizado no Consenso de Washington seria a representatividade da tese de que as transformações das políticas econômicas em curso nos países emergentes estariam configurando a “era do mercado” ou a “era da globalização”.

Neste contexto, Leher (1999) explica que o conhecimento se converteu em um importante fator de produção, ou seja, “o principal capital é o intelectual e, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores” (LEHER, 1999, p. 25). Sendo assim, o conhecimento já não pertence mais ao indivíduo, é a empresa que deve se apropriar deste conhecimento útil ao capital. Assim, na política de educação, a “concepção produtivista da educação” torna-se ainda mais evidente, seu papel e suas funções passaram a ser questionados, ela passou “a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (SAVIANI, 2005, p. 22).

Diante desse contexto, intensifica-se a necessidade de a educação responder às demandas do capital, decorrentes destas transformações. Ao mesmo tempo, a reorganização da classe trabalhadora a partir da década de 1980 intensifica a luta por transformações nas políticas públicas, reivindicando o reconhecimento dos direitos sociais, o que exige do Estado uma abertura a estas demandas no sentido de conciliar interesses de classes distintas. No Brasil, algumas destas lutas culminaram com o processo da Constituinte e a aprovação da Constituição Cidadã. As políticas públicas, inclusive a educação, ao mesmo tempo que incorporam o discurso de universalização do acesso e de participação popular, respondem também ao setor produtivo. Neves (1994) entende que as políticas educacionais adotadas a partir da década de 1980 respondem de modo específico às necessidades de valorização do capital.

[...] as políticas sociais respondem, de um modo geral, a uma dupla determinação. De modo específico, essas políticas resultam tanto das necessidades estruturais de produção e reprodução da força de trabalho com vistas à viabilização de altas taxas de mais-valia e de exploração, numa produção baseada no aumento da produtividade do trabalho, como da ampliação dos mecanismos de controle social das decisões estatais,

em especial da consolidação dos níveis de participação alcançados pelas massas populares (NEVES, 1994, p.15).

Dessa forma, a educação ocupa a função fundamental de garantir, através da difusão da ideologia da classe dominante, a reprodução da divisão social de classe. Neste ínterim, a educação, que antes formava o indivíduo acentuando sua função no sistema industrial fordista (focando-se nas técnicas de memorização e no desenvolvimento de tarefas repetitivas), passa a ser vista como a principal responsável pelos problemas da economia brasileira, uma vez que não atende às novas exigências do capital.

As análises realizadas por alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apontam a necessidade de uma reforma no sistema educacional no sentido de qualificar as pessoas para desenvolver suas funções de forma polivalente e afinada com o mercado, dando ênfase à formação básica como forma de desenvolver aptidões e habilidades básicas para a reprodução da força de trabalho.

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 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. A esta competência científico-tecnológica articula-se a demanda por competência ética, na dimensão de compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva. Ao mesmo tempo exigem-se novos comportamentos, em decorrência dos 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, 1999, s.p.).

Assim, o projeto de educação colocado pelos organismos multilaterais visava o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis, de modo a que o indivíduo se adapte às incertezas do mundo contemporâneo. É essa a tônica adquirida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Brasil, a partir de 1996, após as reformas educacionais (RAMOS, 2010). Saviani (2005) faz uma breve síntese das características das reformas educacionais, iniciadas no fim da década de 1980 e alguns de seus impactos na gestão da educação.

Sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. Neste último caso, o papel do Estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e o voluntariado. Em ambos os períodos, prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio da racionalidade, que se traduz no empenho em atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Para este fim, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidade, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente” (SAVIANI, 2005, p. 23)

Com base nesta realidade, os organismos internacionais passaram a determinar as metas que os países devem atingir, no sentido de aumentar a qualidade da educação, defendendo a necessidade de os governos investirem na universalização da educação básica para melhorar a produtividade dos indivíduos e a competitividade dos países em desenvolvimento. De acordo com essas premissas, embora não seja obrigação dos estados ofertarem educação secundária, podem fazê-lo, desde que não seja educação técnica profissionalizante, pois o BM se posiciona radicalmente contra a oferta desse tipo de educação, salientando que a função de capacitar e treinar a força de trabalho pertence ao setor privado, dada sua maior eficácia em relação ao Estado. O foco do BM é a educação como combate à pobreza e aí é que se insere a educação voltada para o adestramento do trabalhador.

Xavier e Deitos (2006) elencam algumas medidas básicas adotadas pela política educacional brasileira com base nos pressupostos neoliberais que deram origem à ênfase no investimento em educação básica. Uma dessas medidas parte do pressuposto de que, com o desenvolvimento econômico e a globalização, o Estado deve atuar no sentido de facilitar a integração do país às relações econômicas mundiais, modificando as relações econômicas, políticas e educacionais. Outra medida aponta o esgotamento do modelo econômico nacional, sustentado em mão de obra pouco qualificada, somado à iniquidade educacional, que estaria levando o país ao atraso econômico e social. Assim, a centralidade da educação básica é apontada como uma medida para promover o desenvolvimento socioeconômico, aliviando a pobreza e diminuindo a desigualdade social (XAVIER; DEITOS, 2006).

Neste contexto, é importante destacar o papel do empresariado em reforçar as políticas focalizadas e praticadas pelo governo. Leher (2016) lembra que, para compreender como os setores dominantes manejam as políticas educacionais, é necessário considerar dois movimentos: o primeiro se refere à ação das coalizões empresariais na definição das leis e demais regulamentações da educação que se direcionam ao alívio da pobreza e para a educação

básica, e das parcerias diretas entre empresas isoladas com a rede ou escolas; já o segundo se refere ao controle direto das instituições escolares, na educação básica, das organizações de educação superior e da produção de material didático que veicula o que é dado a pensar nas escolas (LEHER, 2016, p. 965-966).

A maior coalização de setores que disputa o aparato educativo atualmente é o movimento empresarial *Todos pela Educação* que logrou uma posição de enorme poder, sobretudo pelo reconhecimento governamental de seu lugar como organização com real legitimidade para falar de educação (LEHER, 2016). Este reconhecimento é expresso, por exemplo, na adoção, pelo governo Lula, do nome da coalizão empresarial em seu Plano de Desenvolvimento para a Educação: *Compromisso Todos pela Educação*, além da incorporação da totalidade da agenda empresarial no novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, pelo governo Dilma Roussef (LEHER, 2016).

2.1 A Educação Profissional no Contexto do MEC

Com o progressivo retorno da democracia nos anos de 1980, tornam-se evidentes as intervenções dos organismos internacionais na orientação das políticas públicas dos países periféricos, seguindo um viés privatista, mercantilista e tecnocrático. Como já afirmado, com a reestruturação produtiva um novo perfil de profissional é requisitado pelo capital, o que repercute diretamente na política de educação através das reformas educacionais, sobretudo na década de 1990. Pode-se dizer que o Brasil vivia um período de transição no campo político, através do processo de redemocratização, no campo econômico, com a reestruturação produtiva, e no campo social, por meio da adoção de políticas sociais compensatórias que garantiam apenas os mínimos sociais.

Neste deslocamento, aparentemente inocente, esconde-se uma metamorfose na sociabilidade capitalista e no campo do conteúdo educativo. O fundo público garante apenas um patamar mínimo de escolaridade ou de subsídio aos mais pobres. A educação e a qualificação transitam, assim, da política pública para a assistência ou filantropia ou, como situa o Banco Mundial, uma estratégia de alívio da pobreza. No plano ideológico desloca-se a responsabilidade social para o plano individual. Já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis. Os desempregados devem buscar re-qualificação e re-conversão profissional para se tornarem empregáveis ou criarem o auto-emprego no mercado informal ou na economia de sobrevivência. Estes compõem mais de um bilhão de pessoas no mundo

que vivem na maior parte do tempo procurando emprego (SIMÕES; CASTANHO, 2010, p. 09).

No plano legal, intensificam-se os debates entre os diferentes grupos, em torno das mudanças de rumos para a educação brasileira. As atenções das diversas correntes de pensamento educacional e concepções de políticas educacionais voltavam-se, em especial, para uma nova estrutura do ensino de 2º Grau e à Educação Profissional. Especialistas debatiam a oferta de uma educação que apresentasse as ciências vinculadas ao trabalho, alicerçada na concepção de politecnia, que se referia ao domínio dos fundamentos científicos de diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Essa proposta representava o enfrentamento à dualidade estrutural que historicamente marca as concepções e práticas educativas no Brasil, ou seja, buscava superar a divisão social da educação onde a ensino profissional é destinado à formação da classe trabalhadora e a educação básica e acadêmica à elite. Entretanto, como o país seguia as orientações advindas dos organismos internacionais, o projeto educacional pensado pelos educadores e suas representações eram incompatíveis com as propostas de redução de custos orientadas por estes organismos e, neste sentido, foi rejeitado, o que resultou na separação entre ensino médio e ensino profissional, promulgada na LDB. Portanto, a educação profissional não fazia parte da estrutura da educação regular brasileira, tornando-se paralela a esta.

Assim, entre a opção de uma formação politécnica, que se referia ao domínio dos fundamentos científicos de diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, e uma formação que seguia os parâmetros estabelecidos pelas agências internacionais, optou-se pela segunda alternativa, que resultou na separação entre ensino médio e ensino profissional, promulgada na LDB. Portanto, a educação profissional não fazia parte da estrutura da educação regular brasileira, tornando-se paralela a esta.

Ferretti (2005) apresenta algumas informações quanto aos ditames do BM para a educação profissional. O autor cita Cunha (1997), que faz referência a um relatório do BM de 1989, que apresentava diretrizes para o ensino médio no Brasil. Uma das críticas se referia aos altos investimentos de recursos públicos nas escolas técnicas federais, que atendiam poucos alunos, em detrimento do precário investimento nas escolas municipais e estaduais de nível básico. O relatório propõe

três ações imediatas voltadas para as escolas técnicas federais: (I) a introdução do sistema de “custos compartilhados”, quer dizer, a cobrança de anuidades, mediante o

sistema de empréstimos do tipo crédito educativo e/ou mediante a cobrança de taxas conforme as possibilidades de cada aluno; (II) atrair mais estudantes de baixo nível de renda para estas escolas; e (III) expandir as matrículas mais rapidamente do que a construção de novas escolas, para reduzir o custo unitário (CUNHA, 1997, p. 11, apud FERRETTI, 2005, p. 98)

Ferretti (2005) explica que estas propostas do BM contra as escolas técnicas foram retomadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que propõe um remanejamento das verbas do MEC para o ensino de 2º grau ao invés de investir nas escolas técnicas que atenderiam apenas uma parcela da população (CUNHA, 1997, p. 13, apud FERRETTI, 2005, p. 98).

A adesão do governo de Fernando Henrique aos ditames do BM para a educação profissional ficou ainda mais evidente no documento do MEC referente ao Planejamento Político-Estratégico de 1995-1998 que, para a rede federal de escolas técnicas, agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológicas/CEFET's, recomendava:

Redefinir a estratégia de gestão da rede federal de educação tecnológica para:

- separar, do ponto de vista conceitual e operacional, a parte profissional da parte acadêmica;
- dar maior flexibilidade aos currículos das escolas técnicas de forma a facilitar a adaptação do ensino às mudanças do mercado de trabalho;
- promover a aproximação dos núcleos profissionalizantes das escolas técnicas com o mundo empresarial, o aumento do fluxo de serviços entre empresas e escolas;
- encontrar progressivamente formas jurídicas apropriadas para o funcionamento autônomo e responsável das escolas técnicas e CEFET e, ao mesmo tempo, estimular parcerias para o financiamento e gestão;
- estabelecer mecanismos específicos de avaliação das escolas técnicas para promover a diversificação dos cursos e a integração com o mercado de trabalho (MEC, 1995, p. 22 apud GUIMARÃES; SILVA, 2010, p.245).

Em 1996, o governo Fernando Henrique aglutina estas propostas no Projeto de Lei nº 1603/1996, amplamente criticado pela comunidade acadêmica, sindicatos e organizações da sociedade civil. O projeto é então retirado de pauta estrategicamente por ocasião da aprovação da LDB; porém, seu conteúdo foi promulgado através do Decreto nº 2208/1997, que consubstanciou a reforma da educação profissional. Além de reforçar a dualidade entre ensino médio e educação profissional, o documento prevê as formas de oferta de cursos técnicos. De acordo com o decreto, em seu artigo 3º., a Educação Profissional se dá em três níveis.

a) Básico, que se destinou à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores independente de escolaridade prévia; b) Técnico, destinado à

habilitação profissional para alunos egressos do Ensino Médio; c) Tecnológico, correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinado aos alunos oriundos do Ensino Médio Técnico (BRASIL, 1997, s.p).

Na avaliação de Frigotto (1999), o Decreto nº 2.208/97 representou uma regressão ao dualismo e exacerbação da fragmentação. Conforme o autor, os níveis de Educação Profissional se caracterizariam da seguinte forma:

O nível básico para a massa de trabalhadores, jovens e adultos, independentemente da escolarização anterior, mas certamente igual ou inferior ao ensino fundamental, que tem o objetivo de "qualificar, requalificar ou reprofissionalizar". Este nível abre espaço de intensa atuação para o atual Sistema S e define um novo papel das Escolas Técnicas Federais, o que caracteriza aquilo que Cunha (1997) denominou de *senaiização* das Escolas Técnicas Federais. Além disso, é um terreno aberto para quem queira disputar os recursos públicos do FAT (Fundo de Assistência do Trabalhador). Trata-se de cursos que não estão sujeitos à regulamentação curricular. O nível técnico, com uma organização curricular independente destinado a matriculados ou egressos do ensino médio. Aqui situa-se a pressão e a direção para onde quer se encurralar o Sistema de Escolas Técnicas Federais. Trata-se de "flexibilizar seus currículos" adaptando-os às "competências" demandadas pelo mercado. Trata-se de um currículo modular, fundado na perspectiva das habilidades básicas e específicas de conhecimentos, atitudes e de gestão da qualidade, construtoras de competências polivalentes e, supostamente, geradoras da empregabilidade. Módulos que podem ser compostos em diferentes instituições públicas ou privadas. Subjacente a essa mudança e em consonância com as diretrizes do Banco Mundial, situa-se a estratégia de transformar esse tipo de ensino num serviço a ser oferecido para o financiamento tanto do setor privado empresarial quanto do setor público. Vale dizer, um mecanismo claro de privatização.

[...] Por fim, o nível tecnológico, destinado a egressos do ensino médio e técnico, para a formação de tecnólogos em nível superior em diferentes especialidades (FRIGOTTO, 1999, p. 46-47).

Juntamente com o Decreto nº 2.208/1997, o governo federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a reforma da educação profissional por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), como parte integrante do processo de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada pelos países hegemônicos de capitalismo avançado, organismos multilaterais de financiamento e as grandes corporações transacionais. Os objetivos do programa determinavam que novas unidades de centros de educação profissional seriam criadas pela iniciativa de estados ou dos municípios, isoladamente ou em convênio com o setor privado, ou pela iniciativa do segmento comunitário por meio de entidades privadas sem fins lucrativos. Eximiu-se, dessa feita, a União na criação de novas unidades para o ensino técnico, limitando-se à expansão da rede federal (MEC, 2007).

Dessa forma, as mudanças postuladas para a Educação Profissional na década de 1980, através da LDB, do Decreto nº 2.208/1997 e do PROEP tiveram como objetivo a fragmentação da educação, a privatização das instituições educacionais públicas e a submissão da educação à lógica do mercado.

Com a eleição do representante do PT à Presidência da República em 2002, criaram-se expectativas de mudanças significativas nos rumos dados às políticas de Educação como um todo. No que se refere ao Ensino Médio e à Educação Profissional, as forças progressistas da sociedade brasileira, principalmente dos sindicatos e dos pesquisadores da área de trabalho e educação, lutaram pela revogação do Decreto nº 2.208/97, na tentativa de corrigir distorções de conceitos e de práticas oriundas das regulações do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso, e partir para a construção de regulamentações mais coerentes.

Estes embates resultaram na revogação do Decreto nº 2.208/97 e a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, que atualmente regulamenta a Educação Profissional no Brasil. O Decreto segue a mesma tendência dos governos passados, pois manteve as ofertas de cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente prescritas pelo Decreto anterior, apresentando como principal avanço a possibilidade de integração entre ensino médio e ensino profissional num mesmo currículo. No documento-base para educação profissional lançado pelo MEC (2007), justifica-se que a atual proposta de integração entre ensino médio e profissional não se confunde com educação tecnológica ou politécnica, como almejaram os setores progressistas que debatiam a educação profissional, mas caminha nesta direção. Tem-se como justificativa da impossibilidade de oferta deste tipo de ensino as características atuais da sociedade brasileira que, “dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar ou mesmo a auto-sustentação muito antes dos 18 anos de idade” (MEC, 2007, p. 23). Assim, o referido documento conclui que, devido às condições socioeconômicas de grande parte da população, a educação politécnica não encontraria base material de sustentação.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006) tecem diversas críticas às ações implementadas no primeiro período do governo Lula. Quanto ao Decreto nº 5.154/2004, os autores colocam que, mesmo com as demonstrações de avanços na integração entre o ensino médio e o profissional, no âmbito da gestão das políticas observava-se uma evidente fragmentação:

De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação. [...] Passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional. Algumas medidas tomadas pelo Ministério da Educação posteriormente comprovaram que a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções das equipes dessas secretarias sobre o tema (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 1091).

Segundo Castioni (2013), em relação à ampliação da rede federal de educação profissional, no governo Lula, boa parte das escolas construídas com recursos do PROEP passou a integrar a rede de educação profissional federal, que só foi possível com a revogação da Lei 11.195/2005, que proibia a ampliação da rede federal. Além disso, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), em sua maioria, transformaram-se nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's). A partir de 2009, os IF's passaram a ofertar cursos de ensino superior em larga escala, porém 50% das matrículas foram reservadas para cursos técnicos de nível médio. Para a expansão da rede federal, o MEC garantiu a ampliação dos recursos investidos, que veio acompanhada do aumento de recursos – da ordem de R\$ 1,2 bilhão em 2003 passaram para R\$ 2,3 bilhões em 2009, atingindo na Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2013 a marca de R\$ 6,08 bilhões. Se até 2002 a rede federal contava com 140 unidades, em 2010 este número subiu para 354 e em 2014 para 562 unidades de 38 institutos federais, ou seja, foram 422 unidades criadas durante o governo do PT.

No que se refere aos programas destinados à educação de jovens e adultos no âmbito do MEC, Castioni (2013) chama a atenção para o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)⁹ que, como o próprio nome indica, é a integração das modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) à educação profissional, e a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC), uma iniciativa que visa permitir a certificação do conhecimento adquirido pelos trabalhadores ao longo da vida. Sobre o último, o autor menciona que houve tentativas do MEC em pactuar com o MTE ações articuladas, porém estas se restringiram a portarias e atos conjuntos, sem efeito prático. Ainda segundo o autor,

⁹ O PROEJA é atualmente o único programa no âmbito do Governo Federal que prevê a integração da educação profissional com a elevação de escolaridade. De acordo com o Decreto 5.840/2006, sua oferta é obrigatória na Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica e facultativa nas instituições públicas de ensino estaduais e municipais e no Sistema S. Devido à exclusão das Centrais Sindicais deste decreto, o desenvolvimento deste programa é pauta de reivindicação da CUT.

a proposta da rede baseia-se muito mais no reconhecimento dos saberes escolares do que dos provindos do trabalho. O MEC não tem tradição na construção de diálogo com os atores sociais do Mundo do Trabalho. Essa tarefa é da alçada do MTE, que é quem coordenou um grupo interministerial que produziu uma proposta visando instituir o Sistema Nacional de Certificação Profissional, em 2005, tendo o MEC como um dos seus membros (BRASIL, 2005). No entanto, o MEC preferiu montar a sua própria rede (CASTIONI, 2013, p. 36).

Em relação ao governo Dilma, não poderíamos deixar de mencionar a criação do PRONATEC, que tem como principais objetivos a ampliação de vagas na rede federal e estaduais de educação profissional, bem como no Sistema S, inclusive na modalidade de educação a distância.

O PRONATEC institui uma série de medidas: I) mudou o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), permitindo que, além dos cursos de graduação, a educação profissional também fosse atendida; II) alterou o Programa Seguro-Desemprego, o qual passou a exigir frequência a um curso de qualificação para o recebimento do seguro; III) criou o Conselho Deliberativo de Formação e Qualificação Profissional; e IV) transferiu ao MEC a capacidade de habilitação de instituições para o desenvolvimento de atividades de formação e qualificação profissional a serem realizadas com recursos federais e deu autonomia às entidades do Sistema S, às universidades e aos institutos federais para a criação de cursos. Antes, o Sistema S deveria submeter as propostas de criação de tais cursos, caso fossem cursos técnicos, à aprovação dos respectivos Conselhos Estaduais de Educação (CASTIONI, 2013, p. 37).

Apesar das considerações de Castioni (2013) acerca dos aspectos positivos do programa – relacionados à homogeneização e qualidade dos cursos que serão prestados por instituições reconhecidas como os IF's e o Sistema S, à padronização de cursos através do Catálogo Nacional de Cursos e à vinculação do seguro-desemprego à realização do curso –, é importante destacar que o PRONATEC reproduz a lógica tecnicista fortemente vinculada ao mercado ao afirmar que o objetivo principal do programa é a oferta de “oportunidade de formação profissional aos trabalhadores e jovens estudantes brasileiros, criando condições favoráveis para sua inserção no mercado de trabalho”. Além disso, o PRONATEC se constitui em uma importante forma de transferências de recursos públicos para a iniciativa privada, através da parceria com o Sistema S. Sendo assim, o programa é alvo de diversas críticas, pois não rompe com a lógica da empregabilidade e contribui para a manutenção da ordem social do capital. Os argumentos que fundamentam a crítica ao PRONATEC serão apresentados nos próximos capítulos.

2.2 A Qualificação Profissional no âmbito do MTE

As políticas públicas de emprego no Brasil foram evidenciadas sobretudo na década de 1980 em decorrência das transformações do mundo do trabalho, com a redução das ofertas de trabalho e altos índices de desemprego. Com o objetivo de manter o equilíbrio entre a oferta e a demanda, isto é, entre a busca de trabalho e vagas disponíveis, as políticas de emprego cumprem o papel de tentar contrapor a crise do mercado de trabalho reformulando conceitos e práticas até então vigentes (CASTIONI, 2008).

A qualificação profissional é um dos quatro eixos básicos de intervenção do Sistema Público de Emprego (SPE). Os demais se referem ao seguro-desemprego, intermediação de força de trabalho e programas de geração de emprego e renda. A articulação entre estes eixos ainda é um desafio no âmbito do SPE.

Todas estas ações são financiadas pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), previsto na Constituição Federal (CF) de 1988 e criado através das leis nº 7998/1990 e nº 8900/1994. Composto principalmente por recursos provenientes do Programa de Integração Social (PIS) e do Programa de Formação do Patrimônio do Serviço Público – (PASEP), o FAT é “destinado ao custeio do Programa do Seguro-Desemprego, do Abono Salarial e ao financiamento de Programas de Desenvolvimento Econômico” (MTE, 2016, s.p.). No que se refere ao seguro-desemprego, o FAT financia ações de pagamento do benefício, qualificação e requalificação profissional e orientação e intermediação do emprego. Além deste programa, “também são beneficiados os programas de geração de emprego e renda voltados em sua maioria para micro e pequenos empresários, cooperativas e para o setor informal da economia, oferecendo crédito e capacitação” (MTE, 2016, s.p.).

A qualificação profissional não está prevista na lei de criação do FAT, a sua operacionalização aparece somente nas leis que o regulamentam. O FAT é gerido pelo Conselho Deliberativo do FAT (CODEFAT), conselho tripartite e paritário composto por membros do governo - do MTE, da Previdência Social e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) -, representantes de confederações patronais - Confederação Nacional da Indústria (CNI), Confederação Nacional das Instituições Financeiras (CNF) e Confederação Nacional do Comércio (CNC) - e representantes das centrais sindicais - CUT, Central Geral dos Trabalhadores (CGT) e Força Sindical (CASTIONI, 2008). Este conselho tem o papel fundamental de discutir, implementar e financiar as políticas de emprego no país. CEA (2004) lembra ainda que os recursos do FAT são disputados pelos seus próprios gestores e executores.

Apesar de as ações de qualificação profissional serem financiadas pelo FAT, elas são anteriores a este. Durante o governo do presidente Getúlio Vargas (1930-1945) aconteceram ações importantes para a formação de força de trabalho no intuito de atender às necessidades dos industriais. A partir da obrigatoriedade de as empresas realizarem cursos de aperfeiçoamento profissional através do Artigo 4º do Decreto nº 1238/1939, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (Decreto-lei nº4048/1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (Decreto-lei nº 8622/1946).

O Sistema S foi o principal mecanismo de formação profissional dos trabalhadores que migraram do campo para a cidade. A partir da década de 1990 ele passa a contar com outras três instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e, mais tarde, com o Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social do Transporte (SEST) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP). O orçamento do sistema S é definido pelos ministros de estado do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC) (no caso do SEBRAE) e do MTE (nas demais instituições). Apesar de receber recursos públicos, a gestão continua sendo privada e exercida pelas confederações e federações patronais nos respectivos conselhos (CASTIONI, 2008).

Outra importante ação no âmbito do MTE foi o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO), que tinha o objetivo de preparar força de trabalho especializada para a indústria através de cursos volantes e também nas empresas. Inicialmente alocado no MEC (entre 1963 e 1975), o PIPMO passou a ser desenvolvido pelo MTE logo após a criação do ministério. Segundo Castioni (2008), ele nasceu como uma política de caráter transitório, que deveria durar 20 meses, mas permaneceu por 19 anos. Tinha como características o funcionamento através de convênios com outras instituições; treinamento de trabalhadores empregados e desempregados; atendia a vários setores da atividade econômica; tinha caráter transitório e funcionava junto a entidades de classe e projetos governamentais. O programa atingiu seu auge em 1980, quando atendeu cerca de 2,5 milhões de trabalhadores, a maior parte pelo SENAI e SENAC. Foi extinto em 1990 pelo governo do presidente Fernando Collor (CASTIONI, 2008, p.72).

Na década de 1990, as políticas de qualificação do MTE ganham destaque devido à implementação do PLANFOR, em 1995, através de uma resolução do CODEFAT. Conforme

Manfredi (2003), a partir do debate promovido pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do MTE, que envolveu instâncias governamentais, universidades, entidades representativas do patronato, trabalhadores e organizações educativas ligadas à educação de jovens e adultos, elaborou-se um projeto de educação profissional que iria orientar as ações de formação promovidas pelos ministérios por duas gestões. Para além dos trabalhadores formais, estas ações seriam voltadas principalmente para os desempregados, precariamente escolarizados ou deslocados pelas mudanças tecnológicas e por processos de reestruturação produtiva (MANFREDI, 2003, p. 115). Segundo a autora, o PLANFOR tinha como linha programática “o desenvolvimento de estratégias formativas de qualificação/requalificação de trabalhadores jovens e adultos e à sua formação continuada, buscando superar a visão de ‘treinamento’” (MANFREDI, 2003, p. 115- 116).

Silva (2009), explica que, embora o foco fosse a População Economicamente Ativa (PEA), o público-alvo das ações do PLANFOR pode ser definido a partir de dois grupos:

O primeiro deles composto por aqueles trabalhadores que se encontravam numa situação de vulnerabilidade, para o qual foram garantidos 80% dos recursos e 90% das vagas. Esse mesmo grupo se subdividiu em quatro categorias: pessoas desocupadas; pessoas em risco de desocupação permanente ou conjuntural; empreendedores/as urbanos/rurais; pessoas autônomas, cooperadas, autogeridas. [...] Já o segundo grupo, para o qual o PLANFOR reservava até 10% das vagas e 16% dos recursos, foi definido tendo como base prioridades locais e regionais. Inclusive a qualificação de membros dos Conselhos Estaduais do Trabalho – CETs, das Comissões Municipais do Trabalho – CMTs e de outros conselhos, fóruns estaduais e municipais também foi incluída nesse segundo grupo (SILVA, 2009, p. 65-66).

O PLANFOR tinha como objetivos: reduzir o desemprego e o subemprego da PEA; combater a pobreza e a desigualdade social e elevar a produtividade, a qualidade e a competitividade do setor produtivo (CASTIONI, 2008; CEA 2004; PEIXOTO, 2008; SILVA, 2009). Na Resolução 126/1996, o plano tinha como meta qualificar 20% da PEA até 1999, porém, não atingindo este número, a meta foi postergada para 2002, o que representava cerca de 15 milhões de pessoas acima de 16 anos (CASTIONI, 2008).

O PLANFOR foi implementado de modo descentralizado e para tanto foram estruturados dois mecanismos geridos pelo MTE: os Planos Estaduais de Qualificação (PEQ's) e as Parcerias Nacionais e Regionais (PARC's). Os PEQ's eram elaborados pelas Secretarias Estaduais de Trabalho, aprovados e homologados pelas Comissões Estaduais de Trabalho, articulados com as Comissões Municipais de Emprego. Eram constituídos por projetos

desenvolvidos pela rede de educação profissional local, com recursos do FAT, repassados através de convênios entre os Estados e a União, com foco no aumento da possibilidade de emprego da população atendida em face das potencialidades dos mercados de trabalho regionais e locais. Já as PARC's foram realizadas entre o MTE e entidades não-governamentais com recursos repassados por meio de convênios ou acordos de cooperação técnica (CASTIONI, 2008; MANFREDI, 2003).

No que se refere à concepção de educação profissional e ao seu conteúdo, Manfredi (2003) afirma que há pelo menos três ideias centrais neste plano: a negação da dicotomia entre educação básica e educação profissional; formação do trabalhador que reunisse ao mesmo tempo condições para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que o tornassem cidadão, competente e consciente; valorização dos saberes adquiridos nas experiências de trabalho (MANFREDI, 2003, p. 153).

CEA (2004, p. 02-03) chama a atenção para o caráter ideológico destes preceitos, uma vez que a implementação do Plano revelou a impossibilidade de as ações se concretizarem na direção das concepções que o nortearam. A autora avalia que o Plano se destacou por ter sido capaz de orientar ações de qualificação profissional que tiveram o mercado como foco, partindo do pressuposto da identificação entre as necessidades do capital e do trabalho, o que, de forma correlata, levava a supor que as necessidades e interesses das empresas representavam as necessidades e interesses da sociedade em geral.

Neste sentido, conforme Peixoto (2008, p. 59-60):

a concepção de educação profissional que fundamentou o Plano configurou-se na capacidade de aprendizagem contínua do trabalhador em incorporar os princípios da polivalência e da multifuncionalidade, em conformidade com as atuais exigências do processo produtivo e tecnológico. [...] Essa formulação foi central no Plano, constituindo-se em um instrumento ideológico para o convencimento do trabalhador de que a falta de emprego está atrelada à deficiência de escolaridade e de qualificação.

Desta forma, o conceito de empregabilidade¹⁰ é ponto fundamental nas ações desenvolvidas pelo PLANFOR, uma vez que é atribuída ao trabalhador a responsabilidade quanto à sua inserção no mercado de trabalho.

¹⁰ Diante das transformações do mundo do trabalho e das altas taxas de desemprego do início da década de 1990, a qualificação profissional passa a ser vista como elemento condicionante da inserção do cidadão no mercado de trabalho. Acredita-se que a partir da qualificação profissional o trabalhador terá condições de manter-se empregado, deslocando o problema do desemprego para a esfera da qualificação, transferindo para o indivíduo a responsabilidade de um problema construído socialmente. Assim, o trabalhador é responsabilizado pela sua

No que se refere às informações quantitativas apresentadas por Manfredi (2003) e Peixoto (2008), durante os anos de 1995 e 2001, o PLANFOR envolveu cerca de 15,3 milhões de trabalhadores nos seus Planos de Qualificação Profissional, havendo uma crescente disponibilização de recursos neste período, de 28 milhões em 1995 para 493 milhões em 2001. No último ano do governo de Fernando Henrique Cardoso os recursos foram reduzidos para 153 milhões. No primeiro ano do governo Lula, o Orçamento da União estabelecia 186 milhões para qualificação profissional, recurso definido ainda pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. CEA (2004, p. 03) afirma que teriam sido investidos um total aproximado de 2,7 bilhões de recursos do FAT durante todo o período do PLANFOR. Ao mesmo tempo, a carga horária média de duração dos cursos diminuiu de 160 horas para 60 horas, evidenciando a priorização da quantidade de cursos ofertados em detrimento da sua possível qualidade (PEIXOTO, 2008, p. 74).

Mais de 2 mil entidades estavam envolvidas na execução do PLANFOR, a maioria delas do setor privado, incluindo os segmentos empresarial, sindical e comunitário, que no biênio 1997/1998, por exemplo, abarcou 75% dos recursos e qualificou 70% dos trabalhadores atendidos pelo programa (CEA, 2004). Na avaliação de Cea (2004)

vê-se que a participação das entidades públicas na execução do PLANFOR acabou por servir a dois propósitos: legitimar a destinação de verbas públicas para entidades privadas e tornar o FAT uma fonte de recursos para entidades públicas – qualificada como recursos externos –, desobrigando, de certa forma, o Estado estrito senso de prover integralmente as necessidades orçamentárias de tais instituições (CEA, 2004, p. 8).

Dentre os setores envolvidos, não há dúvidas que o Sistema S foi o setor que mais se beneficiou com o recebimento destes recursos: entre 1997 e 2000, esse conglomerado recebeu cerca de 19% dos recursos do PLANFOR, contra 14% destinados às centrais sindicais. Para

situação de desemprego e cabe a ele procurar estratégias para desenvolver habilidades e competências que o torne empregável. Essa assimilação, por parte do trabalhador, contribui para que ele se submeta a relações de trabalho precarizadas, importas pelo mercado. “Além de obscurecer os verdadeiros determinantes políticos e econômicos da exclusão social de grande parte da população, essa lógica também impõe um processo de acirramento da individualização e da competitividade entre os trabalhadores. E ao obscurecer as relações de poder e força e os interesses conflitantes existentes nas relações econômicas e de classes, contribui para disseminar a falsa ideia de que a educação é responsável pelo desenvolvimento econômico e social e pela ascensão dos indivíduos” (SILVA, 2009, p. 16). Assim, a concepção de empregabilidade ainda contribui para a identificação do trabalhador enquanto consumidor da educação e não como sujeito de direito.

além, o Sistema S já contava com recursos anuais de 3 bilhões, o que representava seis vezes o valor dos recursos destinados pelo MTE à qualificação profissional. Dentre as centrais sindicais, entre 1995 e 2000, a Força Sindical, a CGT e a Social Democracia Sindical (SDS), centrais alinhadas às demandas empresariais, receberam juntas 68% das verbas destinadas às centrais sindicais, enquanto a CUT abarcou 32% destes recursos (CEA, 2004, p. 8).

Na avaliação de Castioni (2008) o PLANFOR constituiu uma política emergencial e por vezes compensatória, uma vez que suas ações estavam desvinculadas da educação geral, não havia nenhuma articulação com o MEC ou com os programas de elevação de escolaridade. Uma avaliação realizada pelo MTE nos primeiros meses do governo Lula aponta uma série de lacunas, limitações e inadequações do programa:

- pouca integração entre a Política Pública de Qualificação Profissional e as demais Políticas Públicas de Trabalho e Renda (seguro-desemprego, crédito popular, intermediação de mão-de-obra, produção de informações sobre o mercado de trabalho, etc.);
- desarticulação desta em relação às Políticas Públicas de Educação;
- fragilidades das Comissões Estaduais e Municipais de Trabalho – CETs e CMTs, como espaços capazes de garantir uma participação efetiva da sociedade civil na elaboração, fiscalização e condução das Políticas Públicas de Qualificação;
- baixo grau de institucionalidade da rede nacional de qualificação profissional, que reserva ao Estado, por meio do MTE, o papel de apenas definir orientações gerais e de financiamento do Plano Nacional de Qualificação, executado integralmente por meio de convênios com terceiros;
- ênfase do PLANFOR nos cursos de curta duração, voltados ao tratamento fundamentalmente das “habilidades específicas”, comprometendo com isso uma ação educativa de caráter mais integral;
- fragilidades e deficiências no sistema de planejamento, monitoramento e avaliação do PLANFOR (MTE, 2007, p.19 apud PEIXOTO, 2008, p.77).

Aliam-se a esta avaliação as ponderações de diferentes universidades acerca das ações previstas pelo PLANFOR, que, para além do questionamento sobre a falta de articulação com outros programas de emprego e renda e baixa carga horária dos cursos, questionam ainda a inadequação da maioria dos cursos ofertados, tendo em vista as demandas do mercado de trabalho e as características da população-alvo; e a estrutura e experiência das instituições executoras e a qualidade efetiva dos cursos ofertados (CASTIONI, 2008, p. 63).

Diante de tais avaliações, o novo governo lança, em julho de 2003, o Programa Nacional de Qualificação Social e Profissional (2003-2007) que integra o Plano Plurianual (2004-2007) e, como parte deste programa, o Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

Buscando a ampliação no sentido da qualificação profissional em relação ao PLANFOR, o PNQ fundamenta-se em seis dimensões principais: conceitual, política, ética, pedagógica, institucional e operacional. Tais dimensões explicitam um novo momento da Política Pública de Qualificação no país que uma vez que vincula a qualificação profissional à cidadania, “[devendo] ser compreendida como uma relação social, um campo de disputa onde os sujeitos sociais envolvidos (governo, empresários e trabalhadores) se fazem representar” (SOUSA, 2004, p. 162 apud SILVA, 2009, p. 79).

Toledo e Rummert (2009) apresentam as mudanças propostas nas referidas dimensões:

1. Política: reconhecimento da política de qualificação como direito, priorizando, no entanto, aqueles com maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho; ênfase na necessidade de um Estado democrático e participativo;
2. Conceitual: apresenta a qualificação como uma relação social, como espaço de conflito e a centralidade da categoria trabalho;
3. Institucional: busca a integração com as demais Políticas Públicas de Emprego;
4. Pedagógica: visa uma melhoria na qualidade dos cursos, com elevação da carga horária para uma média de 200 horas e articulação com a elevação da escolaridade;
5. Ética: tem o propósito de garantir a transparência na distribuição dos recursos;
6. Operacional: prevê a criação de um sistema de planejamento, monitoramento, avaliação das ações de qualificação (MTE, 2003, p. 20-21 apud TOLEDO; RUMMERT, 2009, p. 13)

O PNQ entende a qualificação profissional como uma construção social que envolve diferentes atores sociais, por isso a importância da articulação entre a qualificação profissional e demais políticas públicas de geração de trabalho e renda e educação e a gestão participativa dos recursos e ações envolvendo todos os atores, contribuindo assim para a democratização das relações de trabalho, para a construção de um modelo de desenvolvimento social e participativo, buscando a universalização gradativa do direito dos trabalhadores à qualificação profissional.

Neste sentido, conforme a Resolução CODEFAT nº 333, de 10 de julho de 2003, o PNQ busca contribuir:

- I – a formação integral (intelectual, técnica, cultural e cidadã) dos/as trabalhadores/as brasileiros/as;
- II – aumento da probabilidade de obtenção de emprego e trabalho decente e da participação em processos de geração de oportunidades de trabalho e de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego;
- III – elevação da escolaridade dos trabalhadores/as, através da articulação com as políticas públicas de educação, em particular com a Educação de Jovens e Adultos;
- IV – inclusão social, redução da pobreza, combate à discriminação e diminuição da vulnerabilidade das populações;

- V – aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade ou aumento da probabilidade de sobrevivência do empreendimento individual e coletivo;
- VI – elevação da produtividade, melhoria dos serviços prestados, aumento da competitividade e das possibilidades de elevação do salário ou da renda; e
- VII – efetiva contribuição para articulação e consolidação do Sistema Nacional de Formação Profissional, articulado ao Sistema Público de Emprego e ao Sistema Nacional de Educação (MTE, 2003, p 6).

Toledo e Rummert (2009, p. 15) avaliam que estes objetivos deixam evidente “a relação que o plano estabelece entre qualificação e acesso ao mercado de trabalho, unindo de forma linear trabalho, educação e desenvolvimento”. Para as autoras esta relação está revestida de um forte caráter ideológico, uma vez que negligencia as reais condições do mercado de trabalho na sociedade capitalista atual, que se caracteriza pelo desemprego estrutural em massa e por relações de trabalho precarizadas.

O público-alvo prioritário do PNQ, definido pela referida Resolução CODEFAT, são pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade econômica e social, com ênfase nos trabalhadores sem ocupação cadastrados no Sistema Nacional de Emprego (SINE) e demais beneficiários das políticas públicas de emprego e renda; trabalhadores rurais; autônomos; domésticos; pessoas beneficiárias de políticas de inclusão social; de ações afirmativas de combate à discriminação; de ações envolvendo segurança alimentar e de políticas de integração e desenvolvimento regional e local; egressos do sistema penal e jovens submetidos a medidas socioeducativas; trabalhadores libertados de regime de trabalho degradante análogo à escravidão e de familiares de egressos do trabalho infantil; trabalhadores de setores afetados pelo processo de modernização e/ou reestruturação produtiva, etc. (MTE, 2003).

As ações de qualificação profissional previstas no PNQ envolvem entidades do poder público e da sociedade civil, principalmente secretarias estaduais e municipais de trabalho, instituições públicas de ensino, centrais sindicais, confederações patronais; universidades; fundações, institutos, escolas comunitárias rurais e urbanas; organizações não governamentais; etc. Estas ações são estruturadas a partir de três estratégias: os Planos Territoriais de Qualificação (PLANTEQs), Projetos Especiais de Qualificação (PROESQs) e Planos Setoriais de Qualificação (PLANSEQs) (MTE, 2003).

1. PLANTEQ's: contempla ações de qualificação profissional circunscritas a um território (unidade federativa, mesorregião, microrregião ou município) devendo articular e priorizar as demandas de qualificação profissional levantadas pelo poder público e sociedade civil organizada e supervisionar a execução do plano. Deve obrigatoriamente ter aprovação e

homologação das Comissões Estaduais de Trabalho ou das Comissões Municipais de Trabalho referentes ao território.

2. PROESQ's: contemplam a elaboração de estudos, pesquisas, materiais técnico-didáticos, metodologias e tecnologias de qualificação social e profissional destinadas a populações específicas ou abordando aspectos da demanda, oferta e do aperfeiçoamento das políticas públicas de qualificação e de sua gestão participativa.

3. PLANSEQ's: um instrumento complementar aos PLANTEQs, que contempla projetos que não podem ser atendidos por este plano por questões de volume ou temporalidade, orientado ao atendimento transversal e concertado de demandas emergenciais, estruturantes ou setorializadas de qualificação, identificadas a partir de iniciativas governamentais, sindicais, empresariais ou sociais.

Conforme Castioni (2013), entre 2003 e 2007 os PLANTEQs capitaneavam a maior parte dos recursos e eram os principais responsáveis pelas ações de qualificação profissional no âmbito do PNQ, o que muda a partir de 2008, quando os PLANSEQs passaram a mobilizar mais recursos e atenderam a um maior número de trabalhadores.

Essa também foi uma estratégia política para incorporar outros atores e fazer uma política diferenciada dos governos estaduais que, através dos convênios com o MTE, eram os que tinham primazia sobre a execução de tais ações. Quando convocou os PlanSeQs, o MTE praticamente iniciou a execução direta de tais ações ao contratar instituições encarregadas de realizarem cursos de qualificação profissional (CASTIONI, 2013, p.33).

Para Castioni (2013), os PLANSEQs têm a tendência de limitar o papel das Comissões Municipais e Estaduais de Emprego na operacionalização dos recursos, uma vez que aproxima os cursos dos setores econômicos dando voz aos empresários e trabalhadores interessados. Ainda assim, o autor entende que esta ação foi uma das mais inovadoras financiadas pelo FAT, pois seria uma das possibilidades mais viáveis de construir um processo de certificação profissional, onde os trabalhadores aliarão os saberes adquiridos ao longo de sua trajetória profissional à elevação de escolaridade através de um pacto com os setores a que estes cursos se vinculam. “Entretanto, o Ministério da Educação optou por colocar em prática um sistema baseado nos Institutos Federais – Rede CERTIFIC – ao qual voluntariamente os trabalhadores interessados aderem” (CASTIONI, 2013, p. 33). Estas ações, que acontecem através da modalidade de EJA, possuem uma grande resistência no âmbito dos institutos federais e, na avaliação de Ventura (2001, p.97, apud Toledo e Rummert 2009, p. 18), “mantêm o caráter

descontínuo, irregular, fragmentado e compensatório da política educacional brasileira dirigida para essa modalidade”.

No que se refere aos recursos utilizados para execução do PNQ, podemos afirmar que o plano contou com muito menos recursos que o PLANFOR. Só entre os anos de 2004 e 2006, os recursos destinados ao PNQ foram em torno de R\$241,8 milhões, beneficiando cerca de 308.625 trabalhadores, ou seja, pouco menos da metade dos recursos destinados ao PLANFOR somente no ano de 2001 (SILVA, 2009, p. 84). Durante o governo Lula houve uma inversão dos investimentos nas ações do MTE em relação ao governo FHC. Enquanto no governo anterior os recursos do PLANFOR chegaram a representar 20% dos gastos do seguro-desemprego, no governo Lula este índice equivale a cerca de 1%, ou seja, cresceram os gastos com o seguro-desemprego e diminuíram drasticamente os gastos relativos à qualificação profissional (CASTIONI, 2013, p. 33).

É consenso entre os autores estudados (CASTIONI, 2013; CEA, 2004; PEIXOTO, 2008; SILVA, 2009, TOLEDO e RUMMERT, 2009) que, apesar de demonstrar avanços conceituais no que se refere à concepção de qualificação profissional em relação ao PLANFOR, o PNQ permanece com as mesmas estruturas e formas de operacionalização do programa anterior, dando continuidade à sua função de instrumento de regulação social do Estado neoliberal em benefício do capital (CEA, 2004).

Castioni (2013) chama a atenção para a falta de articulação do plano com as políticas de educação e elevação de escolaridade. Para o autor:

as ações conduzidas pelo PNQ reproduziram os mesmos problemas existentes nos cursos do PLANFOR e não cumpriram com o que determina o inciso II, §2º, da Lei do FAT, que é promover ações integradas de orientação e recolocação profissional. Os trabalhadores acumulam por essa lógica uma infinidade de cursos e de nomenclaturas que não os ajudam a melhorar suas condições para se inserirem no mercado de trabalho. Mesmo a ampliação da carga horária dos cursos, que passaram da média de 40 horas no PLANFOR para algo em torno de 180 a 200 horas no PNQ, não conseguiu romper com a pulverização e não perseguiu um arco ocupacional passível de certificação. Há uma dissociação entre as políticas de educação e de trabalho e as ações voltadas para esse público competem entre si, estando espalhadas em mais de uma dezena de Ministérios (CASTIONI, 2013, p. 32).

Silva (2009), ao comparar os dois planos, evidencia também que as resoluções que regulamentam ambos os programas são muito semelhantes e que existem algumas adequações terminológicas e conceituais, mas a Resolução que regulamenta o PNQ mantém quase integralmente o texto da Resolução referente ao PLANFOR. A autora ainda avalia que:

Além de não colocar em xeque o conceito de empregabilidade, o PNQ também não questiona a implementação de medidas neoliberais recomendadas pelos organismos financeiros internacionais, muito menos o processo de desestruturação da educação vivenciada no país. E mesmo diante do fortalecimento da tendência de privatização do ensino público – com a destinação cada vez maior de recursos para a iniciativa privada –, tal situação não encontra nenhuma resistência por parte dessa “nova” política (SILVA, 2009, p. 86).

Para além da crítica à parceria com a sociedade civil que amplia a noção de público não-estatal das políticas públicas brasileiras e ao desenvolvimento de habilidades e competências afeitas às noções de empregabilidade e empreendedorismo, Toledo e Rummert (2009) também questionam o direcionamento de políticas focalizadas com o objetivo de alívio da pobreza, atribuindo ao plano uma dimensão assistencialista e compensatória. Estas questões evidenciam a vinculação do PNQ com o receituário neoliberal e as novas relações entre o Estado e sociedade civil.

3. A CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES E SEU PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO

Conhecer a história da CUT e suas mudanças na estratégia de luta é fundamental para entender sua decisão por desenvolver programas de educação profissional. Para além da bibliografia consultada, tivemos a oportunidade de entrevistar um militante cutista que vivenciou o período de transição do sindicalismo combativo para o sindicalismo propositivo no interior da Central, além de ter desempenhado um importante papel na SNF. Este profissional vive em São Paulo e prontamente nos concedeu a entrevista em uma de suas visitas a Florianópolis, contribuindo para o entendimento da adesão das ações de formação profissional pela Central. Para preservar a identidade deste e dos demais entrevistados, não apresentaremos as informações acerca de seu perfil. Assim, para não evidenciarmos o gênero das pessoas entrevistadas, iremos nos referir às mesmas sempre no substantivo feminino.

3.1 A Central Única dos Trabalhadores: breve histórico

Durante a ditadura civil-militar, o Brasil vivenciou um período de forte repressão aos grupos de resistência. No final da década de 1970 e início da década de 1980, a sociedade civil – por meio de organizações, movimentos sociais, sindicatos, associações acadêmicas e profissionais, setores mais progressistas da Igreja Católica, e partidos políticos – passa a se reorganizar e reivindicar direitos políticos e sociais. O movimento sindical compõe essas mobilizações também através de greves, articulando a luta pela democratização do país às reivindicações por melhores salários e condições de trabalho. Embora enfrentando intervenções governamentais e uma forte repressão às mobilizações, diversos setores sindicais organizaram um movimento de oposição à estrutura e à prática sindical vigente.

Naquele período emergiram diversas forças que iriam compor diferentes correntes sindicais. Tumolo (2013) explica que estas forças surgiram em contraponto ao que restou do movimento sindical depois do regime militar, ou seja, sindicatos e diretorias sindicais diretamente controlados pelo regime. Com o cenário de greves no final da década de 1970, reinaugurou-se o movimento sindical e teve início seu processo de reconstrução. Neste contexto surge o “sindicalismo autêntico”, tendo como nascedouro a experiência de São Bernardo do Campo, no estado de São Paulo.

Aí tivemos a emergência de uma corrente sindical renovadora, nitidamente minoritária nos anos 70, que começou a questionar a organização sindical e a ser reconhecida como “sindicalismo autêntico” ou “novo sindicalismo”. Na origem, pois, dessa corrente, encontramos o impulso de um grupo de dirigentes sindicais no sentido de superar uma situação de esvaziamento e perda de representatividade de suas entidades e de estimular e assumir lutas reivindicativas de seus representados (SADER, 1988, p. 180)

Outra força oriunda deste momento são as oposições sindicais, cuja grande expressão foi a oposição sindical metalúrgica de São Paulo. Embora menos conhecida, as oposições sindicais “traziam como bandeira central a luta pelo organismo de base, especialmente pelas comissões de fábricas, independentes da estrutura sindical” (ANTUNES, 1995, p. 29).

Para Teixeira (2013), o “novo sindicalismo” seria a junção das forças dos sindicalistas autênticos e das oposições sindicais, que constituíram bloco combativo, nascido da necessidade de oposição às propostas da Unidade Sindical – grupo composto por Partido Comunista Brasileiro (PCB), Partido Comunista do Brasil (PC do B) e Movimento Revolucionário Oito de Outubro (MR8) –, que apostava na “abertura política”, pois tinham receio de que uma maior radicalização por parte dos trabalhadores pudesse provocar rupturas no processo institucional. As tensões entre ambos os grupos, responsáveis por gestar o I Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT) em 1984, ocasionaram o rompimento da comissão organizadora.

O pessoal que se recusou a participar do Congresso de São Bernardo, onde se fundou a CUT, era conhecido, dentro do movimento pró-CUT, como “pessoal da reforma”. [...] As pessoas, diretamente ligadas, ou na área de influência do Partido Comunista Brasileiro (PCB), defendiam que a mudança política rumo a um regime democrático seria obtida através de uma reforma gradual do sistema. [...] Junto com o PCB, estavam os sindicalistas alinhados com o PC do B. [...] Estes, o PCB e o MR8, eram apelidados, em bloco, de reformistas. [...]. Os que se juntaram à CUT defendiam uma via de transformação “revolucionária”. Essa palavra estava bastante imprecisa, indefinida e vaga. Servia, na época, para marcar uma posição e diferenciá-la da defendida pelos denominados, pejorativamente, de “pessoal da reforma” (NETO; GIANOTTI, 1993, apud TEIXEIRA, 2013, p. 21)

Assim, o sindicalismo autêntico, as oposições sindicais aliados ao sindicalismo rural foram as forças que culminaram na criação da CUT, no I CONCLAT, ocorrido em agosto de 1983. Diferente de outras centrais sindicais, como a CGT, que também tem seu nascedouro a partir das greves de 1970 e assume a postura de conciliação entre capital e trabalho, e da Força Sindical, fundada em 1991 substituindo a CGT, apresentando demandas de interesse patronal, a CUT surge como uma central combativa e anticapitalista, de confronto de interesses e que

não vê possibilidades de conciliação de classes. Gianotti e Neto (1991, p. 43), elencam o que consideram os princípios fundamentais da CUT, destacando seu sindicalismo de caráter classista, enraizado na base e livre da interferência do Estado; autonomia dos sindicatos em relação aos partidos políticos; democracia interna nas instâncias da Central; internacionalismo sem alinhamentos e o socialismo como objetivo final da luta sindical.

O plano de lutas aprovado neste encontro trazia como principais pontos:

fim da política econômica do governo; rompimento dos acordos com o FMI; liberdade e autonomia sindical; liberdade de organização política; reforma agrária sob controle dos trabalhadores; não pagamento da dívida externa; fim da Lei de Segurança Nacional; fim do Regime Militar e por um governo controlado pelos trabalhadores; eleições diretas para Presidente; estabilidade no emprego e salário-desemprego; direito de organização no local de trabalho, redução da jornada de trabalho para 40 horas sem redução de salário, extinção da hora extra, contra o arrocho salarial, em defesa do direito à habitação e legalização imediata das áreas ocupadas; dentre outros (TEIXEIRA, 2013, p. 23)

O I Congresso Nacional da CUT (CONCUT), em 1984, constituiu a primeira direção executiva nacional, composta por secretarias de trabalho, dentre elas a Secretaria Nacional de Formação. Neste congresso, o Plano de Lutas foi avaliado e revisto, mas sofreu poucas alterações. Rodrigues (1990) avalia que os itens do plano têm mais o caráter de bandeiras de luta do que um plano que deva ser levado à prática, uma vez que apresenta um caráter expressivo e não instrumental. Segundo o autor, o destaque deste congresso foi a proposta de criação de uma nova estrutura sindical que, para além dos princípios já mencionados, seria organizada por ramos de produção, ou seja, os trabalhadores criariam suas formas de organização desde os locais de trabalho até a Central, teriam suas organizações sindicais no setor público e privado em qualquer nível e as decisões serão tomadas em assembleias.

No II CONCUT, realizado no Rio de Janeiro entre os dias 31 de julho e 3 de agosto de 1986, é possível perceber a formação de tendências internas, representadas principalmente pela Articulação Sindical e pela CUT Pela Base. Conforme Rodrigues (1990), a Articulação Sindical, tendência majoritária, apesar de defender o socialismo como horizonte de luta da classe trabalhadora, entendia que o sindicalismo não deveria assumir uma estratégia socialista e menos ainda uma posição ideológica, mas que deveria assumir a luta dos trabalhadores contra a exploração dos patrões e por melhores salários e melhores condições de trabalho que se desenvolvem dentro do sistema capitalista. Defendia um sindicalismo aos moldes do sindicalismo europeu de matiz social-democrata, “tendente a fazer da CUT uma central de

sindicatos voltada à obtenção de vantagens econômicas e de reformas sociais e políticas no interior de uma economia de mercado” (RODRIGUES, 1990, p. 24). Os grupos de oposição à tendência majoritária eram representados principalmente pela CUT Pela Base, que valorizavam um sindicalismo de base, sem burocracia, que via na greve geral a principal arma dos trabalhadores. Estas correntes “tendem a valorizar um sindicalismo de contestação, orientado para a afirmação da autonomia dos trabalhadores frente a outras forças políticas da sociedade, de rejeição do compromisso e de qualquer forma de participação e de aceitação de responsabilidades na gestão da economia e da sociedade” (Rodrigues, 1990, p. 25).

No III Congresso, realizado de 7 a 11 de setembro de 1988, estas tendências se consolidam. Este congresso, considerado o maior encontro sindical na história do Brasil, com cerca de 6.244 participantes, tem o significado de *divisor de águas* para diversos autores, uma vez que é a partir dele que se delimita a concepção e prática sindical a ser adotada pela CUT dali em diante. Modificações na sua forma de organização renderam polêmicos debates neste encontro que resultou na alteração de seu estatuto. Rodrigues (1995) apresenta as principais mudanças aprovadas neste congresso:

Foram definidos, entre outros aspectos: prioridade aos delegados das diretorias sindicais em detrimento dos representantes de base; representação de membros eleitos ao congresso idêntica ao número de sindicalizados na base, e não mais proporcional ao tamanho da base da categoria representada, o que trouxe como consequência a diminuição real da participação das chamadas oposições sindicais que, em geral, tinham postura mais à esquerda no espectro cutista; escolha dos participantes do congresso nacional através de eleição nos congressos estaduais, o que representava um “afunilamento” de fato da representação trabalhista, ao impossibilitar que um trabalhador de base não representado em alguma das tendências internas da CUT se elegeisse para o congresso nacional – fato considerado pelas tendências mais à esquerda como um “golpe” à democracia interna da CUT; mudança nos prazos dos congressos, que passariam a ser realizados a cada três anos e não mais a cada dois anos (RODRIGUES, 1995, p.120).

Sendo assim, é neste congresso que se encerra a primeira fase da CUT, que Rodrigues (1993) define como a fase mais “movimentista, libertária, socialista e conflitiva”.

A questão de fundo [...] dizia respeito, em última instância, ao papel que deve desempenhar o sindicalismo no país e, especificamente, a CUT. Para a tendência Articulação e seus aliados, a central deveria ter um perfil claramente sindical, ainda que combativa, e tendo o conflito como uma práxis fundamental. Já a esquerda socialista – independentemente de suas diferenciações internas – visualiza para a CUT um papel eminentemente político, onde a luta anticapitalista e o ideário de uma sociedade socialista estariam presentes (RODRIGUES, 1993, p. 114).

A primeira concepção do papel da central sindical tornou-se vitoriosa neste processo e inicia-se a implantação da CUT como instituição organizativa, com estrutura verticalizada e complexa, dando início à burocratização das ações da Central. Alguns setores da CUT vislumbravam a possibilidade da classe trabalhadora influenciar mais decisivamente a esfera política, propondo soluções para os problemas políticos, sociais e econômicos do país. Na perspectiva de Gianotti e Neto (1991, p.46)

[...] começou a ser gestada uma visão de Central, muito mais próxima do sindicalismo europeu, caracterizado por centrais de sindicatos fortemente verticalizadas, que representam os sindicalizados, e por uma política que limita o papel das centrais a instrumentos de mediação das condições e da venda de força de trabalho, sem contestar o sistema capitalista. Isto está em contradição não só com a nossa realidade socioeconômica, onde quase a metade dos trabalhadores está excluída do mercado formal de trabalho e onde sequer existem sindicatos organizados em muitos setores econômicos, como também está em contradição com os princípios e objetivos da CUT de combinar as lutas imediatas com uma perspectiva socialista.

O IV CONCURTO, ocorrido em 1989, representou as mudanças aprovadas no congresso anterior. Com a queda drástica do número de delegados como resultado das alterações estatutárias do último congresso, o IV CONCURTO contou com apenas 1554 delegados representando 1679 entidades filiadas, praticamente um quarto do número de delegados do congresso de 1988. Importante destacar que este congresso acontece num contexto bastante delicado para o movimento sindical. A conjuntura política era marcada pela crise econômica expressa pela alta da inflação, queda do Produto Interno Bruto (PIB) para 4%, privatização de empresas estatais, abertura comercial, dentre outros aspectos que contribuíram para o aumento significativo das taxas de desemprego. Para Rodrigues (1993, p. 187):

A eleição de Collor representou a vitória de um projeto neoliberal, claramente delineado, colocando o sindicalismo numa posição ainda mais defensiva. Esse fato, aliado às transformações propiciadas pela reestruturação produtiva e à crise dos sindicatos no âmbito internacional, e o desmoronamento do chamado socialismo real criaram um estado de perplexidade e paralisia no interior do sindicalismo-CUT, situação que já vinha desde o III CONCURTO, em 1988. Junte-se a isso os aspectos mais propriamente internos de estruturação da CUT e seu processo acelerado de institucionalização, que termina por criar um distanciamento entre direção e base, e teremos alguns elementos para compreender a profunda crise instaurada – mas que já vinha em gestação –, com a realização do IV CONCURTO.

Diante deste cenário, as estratégias de enfrentamento aos ataques do capital adotadas pela Central evidenciam um posicionamento de contestação dentro da ordem, ou seja, ela passa a ver a necessidade de disputa por hegemonia dentro do aparelho estatal, entendendo os espaços de participação da sociedade civil, os fóruns tripartites, como possibilidade de enfrentamento da crise do emprego e das políticas compensatórias, propondo uma concepção alternativa de Estado e, conseqüentemente, de política pública, como forma de apresentar respostas às demandas da classe trabalhadora.

A partir de então, iniciou-se a fase cutista que alguns autores denominam sindicalismo propositivo, que fundamentou o posicionamento posterior da Central como CUT cidadã. A participação da Central nos espaços tripartites teve como objetivo a proposição de ações para os temas discutidos nestes espaços e não necessariamente uma atuação reivindicativa ou defensiva, como podemos observar na afirmação de Boito Jr.

O participacionismo ativo passou a exigir da CUT a apresentação de propostas realistas, isto é, que fossem passíveis de serem encampadas, nos fóruns tripartites, pelos empresários e pelos governos neoliberais. O sindicalismo propositivo é, por isso, um sindicalismo que pretende elaborar propostas que interessariam tanto aos governos neoliberais e às empresas quanto aos trabalhadores. Acredita ser possível conciliar a burguesia com os trabalhadores e os trabalhadores com neoliberalismo (BOITO JR., 1999, p. 144 apud CORRÊA, 2014, p. 52).

Souza (2009, p. 132), crítico às mudanças estratégicas implementadas pela CUT, avalia que:

Foi a partir do IV CONCUR que a Central procurou combinar as lutas por categorias com as mobilizações gerais, estabelecer parâmetros básicos para desenvolver políticas de abrangência nacional, romper com a característica unitária e avançar na construção de uma nova hegemonia a partir da articulação com outros setores democráticos e populares, de modo que, em detrimento da luta pelo socialismo, a democracia passou a ser o objetivo principal, sob a bandeira de luta pela “cidadania plena”.

Ferraz (2004) tem outro olhar sobre os embates ocorridos neste congresso. Para o autor, o IV CONCUR não apresentou uma ruptura, como compreendido por diversos autores, e vai além das disputas internas das tendências políticas pelo poder da Central. Ferraz (2004) defende que este congresso redefine a perspectiva de ação do sindicalismo cutista, a partir de um debate que já estava em curso e esboça diretrizes que vão nortear as ações da CUT nos próximos anos, inclusive num amplo conjunto dos sindicatos cutistas não vinculados à tendência majoritária. Um dos exemplos citados pelo autor é a decisão pela participação da CUT nos fóruns tripartites

que apontavam para um certo grau de aceitação mesmo nas tendências de oposição. A visão de que o sindicalismo da Central não poderia se fechar aos temas específicos dos locais de trabalho e das categorias mais organizadas também perpassava as diferentes posições políticas. Assim, para o autor, não houve um “divisor de águas”, pois a CUT já tinha como um de seus objetivos a luta por “cidadania salarial” já nos anos 1980, o que houve foi uma readequação da estratégia da CUT ao novo contexto em que se encontrava, uma vez que os espaços de participação da sociedade civil nas decisões sobre as políticas públicas se ampliaram após a Constituição de 1988.

Para este autor, a constituição do sindicalismo cidadão da CUT passou por três momentos: 1) a luta por direitos consubstanciada no V CONCURT; 2) a disputa pela abertura e influência nos espaços tripartites institucionais; 3) a execução de políticas públicas e prestação de serviços sociais.

No VI CONCURT a dimensão propositiva pela ação institucional se aprofunda com base na luta pela cidadania através da disputa de hegemonia.

Para não sermos atropelados como meros observadores das mudanças atuais, acumulando perdas e assumindo o papel de protestar contra as injustiças e buscar remédios para males ocorridos, é preciso aperfeiçoar a organização sindical, articular os setores democráticos e populares, investindo ao mesmo tempo na ampliação dos espaços democráticos de participação popular. [...] É com essas preocupações que combinamos, desde a fundação da Central, a mobilização dos trabalhadores com a ocupação de espaços institucionais (CODEFAT, o Conselho Curador do FGTS, o Conselho de Seguridade Social e o Conselho Nacional do Trabalho), de negociação ampla com o governo e o patronato, disputando, em contraposição às organizações e propostas patronais, influência junto à sociedade. [...] Nossa atuação é condicionada pela combinação da luta institucional com as lutas de massa e pela atuação em novas frentes, agregando à nossa pauta sindical elementos essenciais para a conquista da plena cidadania, e principalmente construindo uma política de alianças com o movimento social – sem-terra, sem moradia, e outros setores oprimidos –, e com os partidos políticos de oposição para forjar uma alternativa ao governo neoliberal e suas políticas. (CUT, 1997a, p. 24)

Segundo Corrêa (2014), o VI CONCURT é um marco distintivo, uma vez que neste congresso se abriu caminho para as ações de formação profissional e economia solidária a partir do que a CUT denominou de “resistência propositiva” e “disputa de hegemonia”. Crítico à postura assumida pela Central, o autor procura esclarecer os argumentos cutistas para a adoção de seu caráter propositivo e do desenvolvimento de serviços sociais.

Na interpretação cutista do conceito “disputa de hegemonia” está contida a informação de que a direção moral e intelectual no interior da sociedade civil se faz

necessária para disputar o Estado (o aparelho *strictu sensu*). É essa leitura que autorizou a entidade a estabelecer alianças com setores democráticos e populares a fim de auxiliar na conquista de espaços no interior da institucionalidade política. A lógica por trás do argumento era que a sociedade civil brasileira já estava tomada por outras entidades privadas – como as do Sistema S (SENAR, SESC, SESI, SENAI, SEST, SENAT, etc.), ONG's, outros sindicatos, centrais sindicais e confederações – que disputavam a sua direção cultural (o que, do ponto de vista gramsciano não está errado), assumindo funções que eram estatais e impregnando nelas sua concepção de mundo. Sendo assim, ela também se apresentaria como mais uma dessas entidades privadas que estariam preparadas para entrar, tanto na disputa das concepções que orientariam as políticas públicas, quanto na execução dessas atividades (como qualquer outra dessas entidades faria), porém influenciando sua visão de mundo favorável aos trabalhadores. Essa concepção de disputa de hegemonia orientava tanto sua prática propositivista nos conselhos tripartites quanto na efetivação de educação e formação de trabalhadores. (CORRÊA, 2014, p. 78).

Concordamos com Corrêa (2009) e entendemos que a CUT, ao redirecionar sua atuação de uma perspectiva reativo-reivindicativa para a perspectiva afirmativo-propositiva, procura se inserir na disputa pela hegemonia no interior da sociedade civil e, através de seus programas de formação, desenvolver um novo tipo de consciência. Entretanto, a Central negligencia o fato de que a disputa pela hegemonia, para além da reforma moral e intelectual, envolve ainda uma reforma econômica, como afirma Gramsci (1988). Assim, acreditamos que a CUT incorre numa visão que não transcende a esfera do epifenômeno, uma vez que não organiza a classe em torno de um novo projeto de sociedade.

Teixeira (2013) afirma que nos IV e V CONCUTs temos um período de transição da CUT em direção a um sindicalismo conciliador. O autor explica que as mudanças introduzidas na estratégia da Central tiveram grande influência das políticas realizadas pelo Sindicato dos Metalúrgicos do ABC que, em número significativo, compunham a tendência majoritária, a Articulação Sindical. As ações de formação profissional são um bom exemplo desta situação, uma vez que o “Integrar”¹¹ serviu como base para a formulação da política interna de formação profissional da Central. Quando no VII Congresso é aprovada a atuação da Central a partir da constituição de “espaços públicos não-estatais”, as ações de formação profissional passam a ser institucionalizadas na CUT com recursos públicos do FAT, recebidos através de convênios com o MTE. Associada às ações de intermediação de emprego, cooperativismo e acesso ao crédito, para Teixeira (2013), a CUT consolida a transição e se torna uma central social-liberal. Inicia-

¹¹ O “Integrar” foi um projeto piloto de Formação Profissional implementado pelo sindicato dos Metalúrgicos do ABC, em 1996, que apresentou as primeiras elaborações acerca da concepção de Educação Integral do trabalhador que norteou as ações de formação profissional da central.

se a terceira fase do sindicalismo cidadão mencionado por Ferraz (2004), que é a execução de políticas públicas e prestação de serviços sociais.

Teixeira (2013) ainda explica que a construção de “espaços públicos não estatais” contribuiu para a burocratização das ações da Central, assim como a formação dos dirigentes sindicais. Conforme o autor:

Tivemos, então, um momento de forte ascensão burocrática através do descolamento dos dirigentes profissionalizados, tendo como base material a realização de cursos de Formação Profissional com recursos provenientes do FAT. Outro momento desta ascensão burocrática foi através da consolidação, pela própria CUT, da construção dos assim chamados “espaços públicos não estatais”. Os “espaços públicos não estatais” congregam tanto do ponto de vista ideológico (percepção social-liberal da concepção de Estado), quanto material (recebimento de volumosos recursos e ascensão de sindicalistas profissionais especialistas), um novo momento da burocratização da CUT (TEIXEIRA, 2013, p. 06).

Na 9ª Plenária, além de consolidar o entendimento acerca da formação profissional, sistematizou-se também o entendimento sobre dos espaços públicos não estatais. A relação entre o estado e a sociedade civil seria modificada em quatro dimensões a partir da implementação destes espaços. São elas:

1) Envolvimento direto das entidades sindicais na gestão de políticas de emprego, trabalho e renda; 2) Criação de uma rede de instituições cooperantes, que garantam a eficiência, o desenvolvimento e a execução dessas políticas; 3) Oferta articulada de programas de seguro desemprego e afins; 4) Os espaços públicos não estatais devem ter papel complementar com a execução das políticas estatais, as quais dividem sua responsabilidade com os atores organizados da sociedade (CUT, 1999, p.55).

A criação da Agência de Desenvolvimento Solidário (ADS) durante o VII CONCURT, em 2000, é um exemplo da materialização da concepção de espaço público da Central. Ainda que com o objetivo de propor uma política de enfrentamento ao neoliberalismo, ao desemprego e à exclusão social através da economia solidária, como afirmava a Central, acabava por desenvolver ações pertinentes ao estado, terceirizando as suas atribuições, em semelhança a organizações não governamentais (ONG's) e organizações sociais (OS's). Essa política de combate ao neoliberalismo estava baseada em ações que ampliassem os limites da luta salarial e reforçassem a participação institucional e os ideais de cidadania.

A principal marca da atual gestão foi a afirmação de uma nova agenda sindical, a agenda de uma CUT cidadã. Desenvolveu-se a partir das resoluções políticas do 4º e 5º Concut's, nos quais foi definida uma estratégia de resistência propositiva ao neoliberalismo e da necessária vinculação dos interesses dos trabalhadores assalariados do setor “formal da economia” aos interesses dos mais amplos setores da

classe trabalhadora e do povo oprimido. Uma nova agenda capaz de reconhecer e representar aspirações e necessidades do trabalhador para além do salário e que, em função de suas diferenças, seja de idade, sexo, raça, procedência, escolaridade, etc., sofre de forma diferente o impacto do desemprego, da diminuição de direitos e da exclusão. Assim, nossa atuação é condicionada pela combinação da luta institucional com as lutas de massa e pela atuação em novas frentes, agregando à nossa pauta sindical elementos essenciais para a conquista da plena cidadania, e principalmente construindo uma política de alianças com o movimento social” – sem terra, sem moradia e outros setores oprimidos –, e com os partidos políticos de oposição para forjar uma alternativa ao governo neoliberal e suas políticas. (CUT, 2000, p. 14).

Coimbra (2008), ao analisar as resoluções dos congressos da CUT no decorrer da década de 1990, buscou identificar o embasamento ideológico da concepção de cidadania adotada pela Central. Sobre este aspecto, a autora menciona:

A cidadania é um atributo a que todos reivindicam posse. Baseia-se no interesse de cada um e de todos, e para isso é necessário o trabalho pelo bem comum. Incorporada conjuntamente por sindicatos, empresários e governos, significa dizer que todos podem trabalhar juntos, unindo esforços para o bem coletivo. A cidadania unificaria a todos, por meio do “pacto pelo bem comum”, portanto, abandonando a clivagem da classe social. Significa ainda dizer que para buscar o bem de todos os cidadãos, a unidade de classe contra a exploração é um contrasenso (WELMOWICKI, 2004). A ação sindical baseada neste suporte ideológico certamente traz riscos para a construção da consciência de classe, que considero uma das funções primordiais dos sindicatos (COIMBRA, 2008, p. 10).

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002 inicia-se um novo momento da CUT. Apesar da eleição de um candidato sindicalista, a CUT reconhecia que seu governo seria de disputa com forças conservadoras, principalmente no âmbito do Congresso. Entretanto, ao divulgar a “Carta aos Brasileiros”, Lula deixa claro o perfil conciliador de seu projeto de governo, uma vez que busca atender os interesses do empresariado e chama os setores populares a integrar seu projeto de governo.

Neste sentido, a Central preferiu assumir uma postura de questionar algumas ações do atual governo, mas sem maiores embates. No que se refere à reforma da previdência, por exemplo, a Central apresentou um evidente recuo e, mesmo que a reforma encaminhada pelo governo Lula não apresentasse um rompimento com a proposta do governo FHC, limitou-se ao discurso da defesa dos direitos dos trabalhadores e à queixa de não ser ouvida pelo governo que apoiava, ao invés de convocar seus sindicatos a uma maior manifestação de resistência, inclusive opondo-se à greve convocada por entidades de servidores e defendendo a negociação dos pontos polêmicos. Segundo suas resoluções, mantinha um apoio crítico ao governo PT.

No governo Lula, porém, a perspectiva crítica vai se esvaindo, na medida em que o partido que fazia oposição às “reformas orientadas para o mercado” acabou por assumi-las. A estreita relação entre a *Articulação Sindical* e a principal tendência petista, e o fato de as correntes majoritárias no interior da CUT e do PT terem passado por um processo de conversão ideológica semelhante, que as levou à assimilação de elementos do ideário neoliberal, parecem-nos ser o principal elemento explicativo para o enfraquecimento da perspectiva crítica (GALVÃO, 2009, p. 181).

A proximidade entre o setor majoritário da Central com o governo petista resultou na nomeação de dirigentes sindicais a cargos de ministros, secretários e cargos de direção em geral. No primeiro mandato foram dezesseis ministros, no segundo foram seis (CARVALHO, 2011).

Intensificou-se a participação da CUT nos fóruns tripartites, com destaque aos recém-criados Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) e o Fórum Nacional do Trabalho (FNT). Dentre as principais questões discutidas nestes espaços foi formulada a proposta de Reforma Trabalhista e Sindical, que não foi votada durante o governo Lula. Podemos dizer que, no que se refere à organização dos trabalhadores, o único projeto implementado com empenho pelo Governo Federal foi o reconhecimento jurídico das centrais sindicais, em 2008. Sobre a questão do movimento sindical no governo Lula, Galvão (2009) afirma:

O governo do Partido dos Trabalhadores (PT), desde seu primeiro mandato, não tem contribuído para superar as dificuldades que se impõem ao movimento sindical. A proximidade entre uma parcela do sindicalismo brasileiro e o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, ao invés de fortalecer a capacidade de organização e resistência dos trabalhadores e de seus organismos de representação, tem evidenciado suas debilidades. Essas debilidades se manifestam sob diferentes aspectos: 1) na acomodação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) frente às medidas antipopulares do governo Lula; 2) na incapacidade da Força Sindical (FS) de se constituir em polo de oposição sindical ao governo; 3) no aprofundamento da divisão do movimento sindical, com a criação de novas organizações: de um lado, a Coordenação Nacional de Lutas (CONLUTAS), a Intersindical e a Central de Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB), que constituem cisões da CUT; de outro, a Nova Central Sindical de Trabalhadores (NCST), que representa os sindicatos ligados à estrutura confederativa; 4) no processo de fusão de antigas e, por vezes, pouco expressivas correntes sindicais, ocasionado por fatores mais pragmáticos do que político-ideológicos: é o caso da União Geral dos Trabalhadores (UGT), fusão da Central Autônoma dos Trabalhadores (CAT), da Confederação Geral do Trabalho (CGT) e da Social Democracia Sindical (SDS) (GALVÃO, 2009, p. 180).

Em relação à organização sindical da CUT, especificamente, Galvão (2009) explica que a participação da CUT no FNT foi uma situação polêmica e amplamente criticada pelos setores minoritários da Central, que consideravam que o projeto de reforma trabalhista proposto provocaria a perda do espaço do movimento sindical. Soma-se a isto o fato de a CUT, ao eximir-

se de um posicionamento crítico e favorável às investigações das denúncias relacionadas ao episódio do “mensalão”, ocasionou a intensificação das divergências internas, o que resultou no rompimento das correntes minoritárias e na criação de novas centrais sindicais, como a Central Sindical e Popular (CSP Conlutas) e Intersindical (ARAÚJO e OLIVEIRA, 2014). Na avaliação de Miyashiro (2008):

Ao contrário das intencionalidades preconizadas, temos observado na década de 1990, que a CUT vem esvaziando cada vez mais sua identidade enquanto Central combativa pela classe trabalhadora brasileira, como podemos constatar nas poucas ações de massa que têm sido realizadas e no descenso de ações de mobilização no âmbito do capital e trabalho. Isto é, a CUT, em relação às outras centrais, vai perdendo as características que a diferenciavam. Isso se faz sentir mais expressivamente após as eleições de 2002, por conta de que parte significativa de quadros políticos da CUT irão compor o governo [...]. Ao mesmo tempo em que optou por negociações e a chamada concertação entre governo, empresários e a sociedade civil, a CUT se depara com limites que dificilmente transporá, ou seja, cada vez mais se atrela aos ditames da burocracia das políticas oficiais. Se houve um processo deliberado de desmonte de um projeto contestatório e de contraposição às posições defendidas pelo chamado Campo Majoritário, que hoje detém o controle político da CUT, atualmente se processam conflitos e cisões no interior de seus próprios quadros políticos que se expressam nas disputas para ocupar espaços institucionais e pelo controle da estrutura [...]. O processo de desfiliação de várias entidades, que tem ocorrido nos últimos tempos, reflete a descrença na mudança do projeto político-estratégico da Central, embora, a nosso ver, ainda não se apresenta no cenário nacional um projeto de sindicalismo que reflita uma nova forma de organização concreta. Essa situação, geralmente, comparece nos discursos do campo majoritário como causa do enfraquecimento da Central e não como consequência, resultado dos descontentamentos de dirigentes e entidades filiadas em relação aos rumos tomados na última década (MIYASHIRO, 2008, p. 55).

Galvão (2009), Miyashiro (2008) e Corrêa (2014) nos lembram que é justamente neste período que a CUT alterou substancialmente a sua forma de comemorar o dia 1º de maio, que deixa de representar um ato político da classe trabalhadora para um dia de comemorações através de megaeventos com shows de artistas nacionais e sorteios de prêmios, custeados com verbas públicas e privadas.

Ladosky, Ramalho e Rodrigues (2014) procuram dar outro tom à postura da CUT durante o governo PT, apontando que a Central passou por um processo de adaptação à estrutura vigente por razões da conjuntura política. Para os autores, a mudança de uma CUT-movimento para uma CUT-institucional se consolida no governo PT devido à interlocução política entre os principais agentes sociais sobre a questão de trabalho, mas isso não significou que a Central tenha assumido uma postura passiva e acomodada frente às lutas trabalhistas. É justamente por reconhecer que o governo PT tem apoio de forças heterogêneas, que expressam contradições

de projeto e prática política, que a CUT se propõe a fazer a disputa. Assim, os autores apresentam várias ações realizadas pela Central durante os governos Lula e Dilma Rousseff (2011), reconhecendo sua postura mais propositiva, porém não menos eficaz, se se considerar a sensibilidade política do referido governo em atender, até certo ponto, parte das reivindicações das entidades sindicais.

Esta análise não é consenso entre diversos autores, a exemplo de Galvão (2009), Carvalho (2011) e Araújo e Oliveira (2014), que avaliam que os ganhos sociais e trabalhistas do período de governo PT não refletem necessariamente a ação reivindicativa da CUT. Estes atribuem à Central a posição passiva frente ao governo, adotando uma postura de forte sintonia com o mesmo e a aproximação da CUT com a Força Sindical pode ser uma amostra de tal sintonia. Ambas atuando de forma propositiva no campo das políticas sociais, sem maiores enfrentamentos, ensaiando críticas pontuais a aspectos da política econômica e contra a flexibilização e retirada de direitos. Galvão (2009) ainda considera que esta convergência na postura das centrais se dá pelo posicionamento governista da CUT e pela dificuldade da Força Sindical de exercer seu papel de oposição.

3.2 A Política de Formação da CUT e a inserção da Formação Profissional

A preocupação com a formação política da classe trabalhadora esteve muito presente entre os movimentos de resistência durante a ditadura militar. Diversos sindicatos realizavam ações de formação política e sindical com o objetivo de possibilitar à classe trabalhadora a compreensão das contradições da sociedade capitalista e o lugar do trabalhador neste contexto. Com a criação da CUT, ações de formação passaram a ser gestadas e desenvolvidas também pela Central. Já no seu primeiro Congresso, em 1984, foi deliberada a criação da SNF, embora as ações mais efetivas começaram a entrar em prática a partir de 1987¹². Após algumas alterações realizadas nos congressos da Central, as funções da SNF ficaram assim definidas:

¹² Tumolo (2013) problematiza os documentos oficiais da CUT que atribuem o início das ações de formação a partir de 1987. O autor apresenta as diversas ações desenvolvidas no período de 1984 a 1987, quando a SNF era coordenada pela professora Ana Lucia da Silva. Para o autor, a omissão da CUT às ações desenvolvidas neste período está relacionada à formação das tendências internas da Central, quando a tendência majoritária assume a SNF em 1987.

- a) Elaborar e desenvolver a política geral de formação da CUT, de acordo com os objetivos expressos no Estatuto;
- b) Coordenar e sistematizar o conjunto de experiências e atividades de formação dos filiados e instâncias da CUT, garantindo a linha de formação comum, de acordo com os princípios do Estatuto;
- c) Documentar e analisar as experiências de luta e organização dos trabalhadores no país e todos os fatos relacionados à CUT, buscando a construção permanente de sua memória histórica;
- d) Estabelecer convênios com entidades sindicais, instituições acadêmicas e centros especializados para desenvolver a política de formação no âmbito nacional e internacional, através da Secretaria de Relações Internacionais; coordenar e orientar as secretarias de formação sindical da CUT nos estados e as secretarias dos departamentos nacionais (CUT, 1997b, p. 39)

Entre 1987 e o início da década de 1990, a formação da CUT era realizada em parcerias com centros de educação popular, principalmente a Escola Sindical Sete de Outubro e o Instituto Cajamar¹³. A partir de 1990 a CUT passa a investir na fundação de escolas próprias, chamadas *orgânicas*, sendo as primeiras delas a Escola Sul, em Florianópolis/SC e a Escola Norte, em Belém/PA, que iniciam as atividades em 1991. Mais tarde, a Escola Sindical Sete de Outubro passa a fazer parte da rede de escolas orgânicas da Central. Outras escolas foram criadas ao longo da década de 1990, inclusive a Escola Sindical São Paulo, que abarcou a formação sindical anteriormente desenvolvida pelo Instituto Cajamar. Tumolo (2013, p. 170) explica que esta iniciativa de investir na criação de escolas próprias tem relação com a prática política da corrente majoritária Articulação Sindical. Na sua avaliação:

[...] a Articulação Sindical, num primeiro momento, em 1986/1987, “jogou” a formação sindical para fora da CUT, ou seja, para escolas conveniadas – basicamente o Instituto Cajamar – tendo em vista que, naquele momento, a correlação de forças entre as tendências políticas ainda era muito equilibrada e não tinha nenhuma garantia de que a formação sindical – uma política estratégica – ficaria sob seu controle e sua orientação. Simultaneamente, a mesma corrente logrou dirigir e estruturar a Secretaria Nacional de Formação, e, num segundo momento, no início dos anos 90, quando já se consolidava não só como majoritária, mas como a tendência política hegemônica na CUT, e a formação sindical havia se organizado razoavelmente no interior da Central segundo sua orientação, o movimento se inverte, ou seja, a formação sindical começa a ser “chamada” novamente para dentro da CUT (TUMOLO, 2013, p. 170).

¹³ O Instituto Cajamar foi o primeiro centro de formação popular em âmbito nacional, tendo Paulo Freire como seu primeiro presidente. Foi criado em 1986 pela CUT em parceria com entidades internacionais e desenvolvia atividades de formação para movimentos populares, PT e a própria CUT. Encerrou suas atividades em 1994 e no ano seguinte foi fundada a Cooperativa dos Trabalhadores do Instituto Cajamar (COOPERINCA).

Acompanhando as transformações de concepção e prática da Central, a PNF também passa, gradativamente, por um processo de reestruturação. Segundo a análise de Tumolo (2013), já a partir de 1987 a CUT inicia um processo de transição na sua política de formação, que vai adquirindo um caráter cada vez mais instrumental, ou seja, uma formação pautada nas demandas colocadas pela conjuntura e cotidiano sindical, em detrimento de uma formação que pautasse as contradições da realidade social e seus elementos estruturais, tendo como eixo central a luta antagônica entre classes sociais fundamentais, perdendo paulatinamente a ênfase na luta anticapitalista. Mora (2007) afirma que o programa Concepção, Estrutura, e Prática Sindical da CUT (CEPS), considerado o carro-chefe da CUT (TEIXEIRA, 2013; TUMOLO, 2013), foi o programa que mais coerentemente sistematizou essa mudança de estratégia da CUT. A autora ainda cita um trecho da PNF de 1994, que afirma:

foi através das lutas e mobilizações contra as políticas de arrocho salarial e desemprego nos anos 80 que a CUT conquistou a confiabilidade de outros sujeitos sociais, constituindo-se em uma das principais forças no embate contra projetos conservadores no campo sindical e institucional. No entanto, as práticas reativas e reivindicativas que representaram um avanço na estratégia da Central nos anos 80 não são mais suficientes para o embate contra os representantes do capital nos anos 90. [...] é nesse contexto que se encontram os desafios para a implantação de um projeto sindical que extrapole a cultura economicista da ação sindical vigente, apontando para uma prática que combine ações mobilizadoras nos campos sindical e institucional, tendo como um de seus principais eixos o pleno direito do exercício da cidadania. [...] o enfrentamento efetivo destas questões passa pela formulação de uma estratégia sindical que favoreça uma linha de atuação afirmativa e propositiva, tanto no âmbito das relações capital e trabalho, como no das relações entre Estado e sociedade civil. (CUT, 1994 b, 15-16).

Esse processo de transformação nas práticas de formação da Central se consolida a partir de 1993, quando a CUT revê sua concepção e reorganiza sua estrutura formativa. A partir da análise das ações formativas desenvolvidas, a CUT reconhece uma crise de organicidade da PNF. Considerando o contexto de crise no início da década de 1990, um dos entrevistados da presente pesquisa, dirigente sindical no âmbito da formação que vivenciou este período de transição na CUT, afirma que

Essa crise, essa tensão política toda, que havia tanto no PT e repercutia na CUT, influenciou o debate na formação sindical né, então chegou a um patamar que a gente dizia que a formação da CUT tava vivendo uma crise de identidade né. Em função de que num primeiro momento, até 91, 92, fazíamos uma formação muito mais com viés, digamos assim, de resistência operária mesmo, político, ideológico ... e a partir desta inflexão que houve ... a partir de 92,93 ... com a tomada de decisão da CUT de resistir, mas propor, nós tivemos que fazer uma inflexão no âmbito da formação, no sentido

de que, bom, temos que fazer a formação ideológica, né, clássica, marxista, enfim, mas também temos que preparar os trabalhadores pra esse novo momento e teve gente que não entendeu, não concordou, enfim. E isso gerou uma crise que repercutiu no próprio Cajamar. Então a partir de 93, 94 a CUT faz opção de sair do Cajamar e criar uma escola própria, aí criou a Escola Sindical São Paulo. E a partir desse momento, então começa um movimento todo de construir uma rede própria de escolas da CUT. (ENTREVISTADA 1, 2016).

Segundo documentos da CUT, os limites estavam relacionados ao tratamento de alguns temas considerados emergentes para a prática formativa vigente então na Central - como a globalização, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva -, e ao alcance da capacitação de dirigentes e militantes de base (CUT, 1999, p.18). O 8º ENAFOR apresentou as seguintes críticas à estruturação das atividades na forma de programas:

- ter priorizado o enfoque a partir dos temas e não dos públicos a serem atingidos;
- dificuldades de trabalhar os programas nacionais nos diversos âmbitos da estrutura sindical cutista;
- dificuldade de integrar formação e organização do cotidiano,
- ausência de instrumentos adequados para detectar as demandas de formação do sindicalismo cutista;
- dificuldade de integração dos programas para uma formação mais global, politemática (CUT, 1995, 29).

Dentre as mudanças propostas pela Central,

A principal delas foi em relação à maneira de definir esta estratégia. Se antes era a própria formação sindical que a elaborava, ainda que a partir de uma análise consistente dos desafios do movimento sindical e de suas prioridades, a partir de então passam a ser as instâncias e estruturas do sindicalismo cutista que a definem, num diálogo permanente com os agentes e fóruns da própria formação. Com isso, os antigos programas formativos são extintos e os planos de formação passam a ser elaborados num processo permanente de mediação entre os dirigentes sindicais e os formadores e dirigentes da formação (CUT, 1999, p. 18-19).

Este processo foi organizado através de Núcleos Temáticos que passam a se articular a partir de eixos temáticos prioritários para a Central e para a PNF, no intuito de subsidiar as atividades formativas em seu desenvolvimento, sem, contudo, possuir a determinação de realizá-las.

A grande novidade residiu no fato que, a partir disso, ao invés da Central e da SNF levarem a formação para os sujeitos políticos (como era previsto na metodologia anterior), a partir da implantação dos NT's, ocorre uma inversão de princípios, onde a demanda por formação partiria desses sujeitos, de acordo com demandas conjunturais do seu cotidiano. (CORRÊA, 2009, p. 67)

Como afirma Mora (2007), do ponto de vista organizativo, a implantação dessa nova estratégia da PNF exigiu a construção de uma Rede Nacional de Formação, que seria responsável pela elaboração e execução do Plano Nacional de Formação. Esta rede foi organizada em âmbito local, microrregional, estadual, regional e nacional e é composta basicamente pela SNF e secretarias estaduais de formação – SEF’s, coletivos estaduais, regionais e nacional de formação, encontros estaduais e nacional de formação, federações e departamentos estaduais e nacional, escolas sindicais e a base dos sindicatos. Enquanto as SEF’s assumiram a função de fazer a interlocução entre a PNF em seus estados e os sindicatos, as escolas sindicais deveriam se consolidar enquanto espaços de articulação, elaboração e sistematização da PNF e de fortalecimento da própria rede (MORA, 2007).

Em 1992 foram formadas diversas comissões que tinham o objetivo de discutir questões relevantes que necessitavam de um posicionamento mais enfático da Central. Uma dessas comissões era a de Educação, formada principalmente por representantes das entidades nacionais de trabalhadores da educação - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA) -, que “elegeu como prioridade, em suas atividades, aprofundar discussões e reflexões sobre o eixo temático ‘Educação e Trabalho’, com ênfase na questão da formação profissional de nível médio” (CUT, 1993, p. 07 apud TUMOLO, 2013, p. 184).

Dessa comissão saíram dois documentos distintos acerca das propostas para a educação profissional. O primeiro deles ponderava que não cabia à Central assumir a responsabilidade do Estado no que se refere à oferta de formação profissional. Já o segundo, indicava que, diante da conjuntura de recessão e desemprego, a CUT deveria defender a organização de formação profissional em articulação com o sistema regular de ensino.

A questão da implementação de experiências de Educação Profissional no interior da CUT foi marcada por inúmeros conflitos e controvérsias. Como já apontamos anteriormente, uma primeira polêmica referia-se à questão de ser papel ou não da CUT participar de projetos no âmbito do Estado (ainda mais sob um governo que a CUT se opunha) como executora de experiências de educação profissional com trabalhadores, principalmente envolvendo a elevação da escolaridade. Nesse debate, polarizou-se duas visões: de um lado, estavam aqueles que defendiam ser este o papel exclusivo do Estado, principalmente em relação à elevação da escolaridade dos trabalhadores.

De outro, se fazia presente a defesa que não bastava exigir a oferta educacional pública, mas era preciso elaborar propostas alternativas ao modelo existente hegemonizado pelo capital, a partir dos interesses e necessidades dos trabalhadores. E nesse sentido, a educação seria uma luta de todas as entidades sindicais, e não somente a dos trabalhadores da educação (MIYASHIRO, 2008, p.75).

A segunda concepção logrou êxito e em 1995, na ocasião da 7ª Plenária, esta questão adquire caráter de resolução. No texto intitulado “Formação Profissional” (CUT, 1995), a CUT se coloca criticamente e rejeita a concepção de formação profissional demandada pelo processo de reestruturação produtiva e apresenta os argumentos pelos quais deveria realizar atividades de educação profissional. Para a Central, o atendimento aos desempregados deve estar na base de qualquer política de emprego e não deve se restringir ao benefício do seguro-desemprego, mas considerar a necessidade de requalificação profissional e intermediação de emprego.

Assim, em consonância com a postura propositiva adotada pela Central, defende-se a reestruturação do SINE, no sentido de tornar-se um Sistema Público de Emprego, a criação de Centros Públicos de Formação Profissional, dando ênfase à necessidade da participação do trabalhador na elaboração e execução desta experiência, a participação em espaços de deliberação como o CODEFAT e criação das Comissões Tripartites de Emprego nos Estados.

Nesse sentido, a formação profissional é vista como estratégia de enfrentamento ao desemprego e a Central assume a postura de disputa de hegemonia “por dentro” do aparato estatal. O texto ainda pontua que o SINE não tinha escolas próprias para o desenvolvimento de cursos de requalificação profissional, sendo necessário contratar escolas de terceiros, como as do Sistema S, contratadas sem a necessidade de licitação. Assim, a CUT resolveu se credenciar para disputar recursos financeiros do FAT para ofertar formação profissional, orientando os sindicatos filiados dos procedimentos a implementar os cursos, sugerindo a parceria com instituições públicas de educação, dando ênfase à necessidade de aprovação dos cursos para o fornecimento de certificados reconhecidos pelo MEC e MTE (CUT, 1995).

Nas palavras da Entrevistada 1, para além da qualificação profissional, o credenciamento junto ao PLANFOR significava uma oportunidade de aproximação com os trabalhadores e uma possibilidade de desenvolver uma experiência de educação integral que servisse como norteadora das propostas de educação defendidas pela Central nos espaços deliberativos.

Então, a nossa leitura era de que o fato de nós participarmos da implementação do PLANFOR, que era o programa que o FHC elaborou e propôs, pra nós não significava capitular, mas era uma possibilidade da gente tá fazendo a disputa por dentro né. Então

nós fizemos um amplo processo de debate no âmbito da CUT [...] uma das diretrizes, que foi consensual, e de quem defendia a nossa entrada no PLANFOR, é que não tinha sentido nós pensarmos um projeto de qualificação para os trabalhadores, a partir da leitura que a gente tinha da baixa escolaridade, se a gente não trabalhasse na perspectiva de articular a educação propedêutica com a formação profissional né. E aí fomos gestando a noção de educação integral, de você pensar um currículo integrando conteúdos relativos à escolarização e a formação técnica profissional e também conteúdos relativos à cidadania, enfim.

[...] nossa intenção, que talvez a gente não tenha conseguido em função de uma série de razões que extrapolavam, digamos assim, a abrangência do projeto, era de que pela qualificação profissional a gente pudesse chegar aos locais de trabalho. Ter trabalhadores nos locais de trabalho com compreensão do que era a CUT né, qual a proposta, tanto de organização sindical, quanto do ponto de vista de organização dos locais de trabalho que é importante e via a qualificação, a gente fazia isso.

[...] sempre tivemos clareza de que a nossa estratégia era pela qualificação profissional chegar aos locais de trabalho e garantir uma aproximação muito orgânica dos sindicatos com os trabalhadores. Então, em grande medida, e a gente vai ver que é difícil mensurar isso, nós podemos dizer o seguinte: bom, a saída da CUT daquela crise, do jeito que a CUT saiu, com maior representação, teve muito do impacto desses projetos né, um reconhecimento desses projetos, e a gente nadava contra a corrente, porque na época não se falava em educação integral, porque a chamada pedagogia das competências tava hegemônica, tanto no sistema S, mesmo nos institutos federais, a linguagem das competências, enfim. E a CUT ousou chamar pra si a responsabilidade de questionar essa concepção e de propor um debate a partir dessa ideia de educação integral.

[...] nossa leitura sempre foi essa, de que nós não tínhamos que nos colocar a tarefa de construir uma estrutura própria da CUT com esse objetivo da escolarização pra substituir a escola pública, mas deveríamos consolidar experiências metodológicas e, a partir delas, influenciar no debate público, por isso tinha toda uma estratégia de intervenção nos fóruns de EJA, nos espaços, nos conselhos, estaduais e municipais de educação, porque tinha toda uma articulação com os sindicatos de professores, em algumas regiões tinham problemas, enfim... Mas a gente tinha toda uma estratégia construída, no sentido de influenciar as políticas públicas (ENTREVISTADA 1, 2016).

Teixeira (2013) faz a crítica acerca da concepção de educação profissional defendida pela Central. Para o autor, apesar de reivindicar uma educação que supere a concepção dualista, aliando o ensino profissional com a formação humanística, algumas exigências colocavam em questão o caráter da formação ofertada.

Em relação aos conteúdos, em certo momento do texto a Central defendia uma formação profissional crítica à “requalificação adaptativa”, diferentemente da defesa, no mesmo texto, da “importância da requalificação profissional como serviço fundamental”. A definição dos conteúdos programáticos era alvo de contradições e divergências no interior da resolução: ao mesmo tempo em que valoriza o saber crítico sobre o processo de trabalho, reivindicava a obtenção de certificados escolares pelo Ministério do Trabalho por cursos realizados pela própria CUT, o que tornava a Central parte das agências de requalificação profissional legalmente aceitas (TEIXEIRA, 2013, p. 34).

Sobre este aspecto, Souza (2009) afirma que, na medida em que se prioriza apenas o papel político da educação básica em detrimento da sua dimensão econômica, o movimento sindical se fragiliza na compreensão de uma unidade de formação para o trabalho e formação para a vida social, tendo como consequência uma tendência à conformação nos limites da concepção burguesa de formação do trabalhador. No que se refere à CUT, o autor considera que:

Embora tenha se posicionado pela defesa de uma escola unitária, de uma educação de caráter politécnico e de uma formação omnilateral do homem em contraposição à escola tecnicista e a uma educação de caráter dogmático, cúmplices da exclusão social, a CUT não correlacionou explicitamente sua alternativa político-pedagógica com as mudanças em curso no setor produtivo e nas relações de poder no Brasil e no mundo neste final de século. Talvez por esta razão, o avanço significativo da CUT, no que concerne a proposições no campo educacional, é comprometido pela ausência de uma articulação com a formação profissional. A proposta educacional apresentada no IV CONCURTO, mais preocupada com o papel político da educação de construção da “cidadania plena”, acaba negligenciando seu papel econômico de qualificação da força de trabalho, abstendo-se da necessária unidade entre a economia e a política inerente ao conteúdo da escola unitária por ela defendida. Por consequência, a CUT acaba reproduzindo a velha dualidade da educação burguesa que contrapõe formação geral à formação profissional, justamente o que se propunha a combater no campo teórico. (SOUZA, 2009, p. 133-134).

Na avaliação de Teixeira (2013), a Central entrou na lógica do mercado, uma vez que,

ao invés de criticar a terceirização, por parte do Ministério do Trabalho da política de Formação Profissional, a CUT defendia a necessidade da luta pela existência de licitações para que a própria Central pudesse disputar os recursos com o “Sistema S”. A proposta da Central em torno dos “Centros Públicos de Ensino Profissional” ficava assim extremamente debilitada, pois não se questionava na raiz da questão: a política de privatização da formação profissional através da doação de recursos públicos às entidades da sociedade civil [...] Nesse sentido, é importante avaliarmos até que ponto a CUT, ao assumir para si a execução de cursos de formação profissional, não se esvaziava enquanto defensora de uma educação pública de qualidade. Ao defender que existia uma “esfera pública” que incluiria entidades da sociedade civil, a Central legitimava a política neoliberal de terceirização das políticas públicas através das ONGS, entidades filantrópicas e agências, sendo dirigida intelectualmente e moralmente pelas classes dominantes (TEIXEIRA, 2013, p. 141 – 142).

De fato, entendemos a contradição presente nesta importante decisão. Nas resoluções da 7ª Plenária, ocorrida em 1995, é notória a crítica realizada pela Central às concepções neoliberais das políticas públicas de educação. No entanto, a solução proposta pela Central vai ao encontro desta concepção, uma vez que transfere para a sociedade civil a responsabilidade de formular e executar políticas públicas que deveriam ser de responsabilidade do Estado.

A resolução que cria a Política de Formação Profissional no âmbito da CUT foi intensamente debatida no 12º ENAFOR realizado na Escola Sindical Sul, em 1997. Tumolo (2013) apresenta suas críticas à principal questão debatida no Encontro: a relação entre a qualificação/requalificação do trabalhador entendida como uma possibilidade de gerar alternativas de emprego e renda.

O autor entende que não existe nenhuma comprovação empírica, a não ser localizada e conjuntural, de que a uma maior e melhor qualificação da força de trabalho corresponda a um incremento das oportunidades totais de emprego e, pode-se dizer também, de outras alternativas de renda. Para o autor, a realização de atividades de formação profissional pode significar o retorno e/ou o reforço ao assistencialismo. A CUT, pelo menos em seu nascedouro, se contrapôs ao sindicalismo oficial e, portanto, tecia críticas às suas principais práticas; o credenciamento para realizar atividades de formação poderia significar um meio para incrementar o orçamento dos sindicatos, tendo em vista a crise financeira pelo qual passam os sindicatos cutistas (TUMOLO, 2013).

Mora (2007) se aproxima de Tumolo (2013) ao questionar a concepção de qualificação/formação profissional assumida pela CUT. No que se refere especificamente ao entendimento de que a qualificação profissional é uma estratégia eficaz de enfrentamento ao desemprego, a autora afirma:

As características do atual modelo neoliberal de acumulação capitalista, associado à reestruturação produtiva no interior das empresas produziram grandes transformações nas relações trabalhistas, na forma de ser da classe trabalhadora e em suas formas de organização. A introdução de novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho no interior das empresas, somadas à opção do governo brasileiro pela recessão econômica para manter a estabilidade da moeda, produziram os mais altos índices de desemprego da história recente do nosso país, que se convencionou chamar de desemprego estrutural (parcelas da classe trabalhadora que não terão a oportunidade de ser exploradas pelo capital). Para essa situação crítica da classe trabalhadora, o governo e a classe dominante lançam uma cortina de fumaça argumentando que o desemprego é fruto da desqualificação dos trabalhadores e, por isso, se faria necessário um amplo programa de qualificação profissional, de modo que cada trabalhador esteja mais preparado para competir por um emprego. Dessa forma, primeiro o governo tenta responsabilizar o próprio trabalhador por estar desempregado ou com o emprego sob risco. Depois, tenta vender a ilusão de que, com mais qualificação, fica mais fácil garantir emprego. Mentiras óbvias, pois, se assim fosse, nos países centrais não haveria taxas de desemprego tão altas, posto que o nível de escolaridade e qualificação profissional são muito superiores aos dos países periféricos. (MORA, 2007, p. 73).

Rummert (2004) considera que a postura propositiva incorporada pela CUT no campo da qualificação profissional e da elevação de escolaridade dos trabalhadores só adquiriu efetiva materialidade em decorrência dos recursos disponibilizados pelo FAT para a implementação do PLANFOR e não como resultado de um processo de compreensão sobre a problemática da educação básica e de seu papel essencial para a formação integral dos trabalhadores. Ainda assim, na avaliação da autora, o PLANFOR possibilitou o maior envolvimento da Central e sindicatos a ela filiados com os problemas da educação, em particular a educação de jovens e adultos, uma vez que, ao lado da formação profissional, se fazia presente a necessidade de elevação da escolaridade dos trabalhadores. Nesse quadro, a autora ainda destaca outros importantes aspectos:

O primeiro refere-se ao fato de que, em muitos casos, a oferta de cursos representa um caminho para os sindicatos criarem novos laços com suas bases, uma vez que os anteriores foram comprometidos ou mesmo rompidos em decorrência da hegemonia do ideário neoliberal e do que dela adveio (como anteriormente mencionado), ou do próprio anacronismo de algumas de suas propostas e práticas. O segundo aspecto diz respeito ao volume de recursos destinados à CUT¹⁴ para o desenvolvimento das ações educativas, que, ao longo dos anos, supera, em muito, o orçamento anual das entidades sindicais, sobretudo num quadro de acentuado desemprego e consequente redução drástica de arrecadação (RUMMERT, 2004, p. 142-143).

Rummert (2004) ainda acrescenta que a leitura da realidade social feita pela CUT era marcada principalmente pela opção política, propositiva no campo da educação, da corrente hegemônica no interior da Central, a Articulação Sindical. Para a autora,

É no âmbito dessa corrente que se encontram as mais veementes defesas da importância das ações educativas destinadas aos trabalhadores desenvolvidas no interior do movimento sindical, tendo como parâmetro de argumentação um discurso que incorpora elementos do ideário liberal e neoliberal, relacionando, mesmo que de forma indireta, elevação de escolaridade e formação profissional com obtenção de emprego e melhoria das condições de vida (aqui compreendida como elevação de salário ou de ganhos de diferentes ordens), evidenciando-se a incorporação de crenças largamente difundidas, nas últimas décadas, fundadas na Teoria do Capital Humano, agora revisitada (RUMMERT, 2004, p. 143).

¹⁴ A Central recebeu, entre 1998 e 2002, um montante de recursos no total de 129 milhões de reais de verbas originadas do FAT, o que representou cerca de 70% dos recursos da CUT durante estes anos. Em 1998 o recurso foi de 8 milhões, em 1999 foi de 21 milhões, em 2000 foi de 25 milhões, em 2001 de 30 milhões e em 2002 foi de 35 milhões. Diante deste montante de recursos, a formação profissional se tornou atividade prioritária da Central (CORRÊA, 2009).

Apesar das críticas, Rummert (2004) reconhece as significativas experiências de educação de trabalhadores forjadas pelos próprios trabalhadores, como o Projeto Integrar, que articulava ensino profissional e ensino fundamental, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM) e que serviu de referência aos demais projetos da CUT. Assim, a partir do convênio com o PLANFOR, a CUT passou a desenvolver ainda o Programa Integral, voltado à Formação de Formadores em Educação Profissional e à Capacitação de Conselheiros do Sistema Público de Emprego, o Programa Integração e o Programa Nacional de Qualificação Profissional de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais. Em âmbito regional, os projetos desenvolvidos foram: Programa Flor de Mandacaru, Programa Semear, Programa Terra Solidária, Programa Hotelaria e Turismo, Programa Vento Norte, Programa Educação Integrada do Trabalhador para o Desenvolvimento Sustentável e Solidário no Brasil Central e Programa de Qualificação e Requalificação dos Trabalhadores da Saúde do Estado do Rio Grande do Sul (CUT, 2001).

Estes projetos foram desenvolvidos entre 1997 e 2001, através da SNF, SEF's e Escolas Sindicais. Os projetos visavam atender à necessidade de qualificação de trabalhadores e também contribuir para a formação de uma Rede Nacional de Formadores em Educação Profissional no Brasil, por meio da capacitação de conselheiros de emprego e renda (CORRÊA, 2009).

Segundo Corrêa (2009), com a posse de Lula em 2003, as expectativas giravam em torno da ampliação dos recursos do FAT para a prática de formação profissional no interior da entidade, porém o que acontece é o contrário: com a finalidade de reordenar a relação de transferência de recursos para as centrais sindicais, o Tribunal de Contas da União (TCU) averigua e detecta irregularidades na prestação de contas do FAT para as centrais sindicais, ente elas a CUT. Assim, todos os programas que estavam em andamento através da PNF da CUT foram suspensos abruptamente.

As resoluções do VIII CONCUR, realizado em 2003, apresentaram uma autocrítica sobre a utilização dos recursos do PLANFOR: “a utilização dos recursos do FAT originou um processo de reiteração de dependência, principalmente política, de diferentes entidades em relação aos recursos do Estado, inclusive na CUT, transformando alguns de seus sindicatos em meras “escolas profissionais”” (CUT, 2003, p.38).

Os recursos do FAT mais tarde serão acessados pela CUT através do PNQ, lançado pelo MTE. Com o contingenciamento dos recursos do FAT, a CUT se vê obrigada a diversificar as

fontes de financiamento de suas atividades. Com a emergência do PNQ, os contratos de prestação de serviços formativos com as Centrais não obedecem mais aos princípios de acordos únicos de abrangência nacional, como no PLANFOR, mas passam a ocorrer de forma local e regionalizada.

Neste sentido, boa parte da formação cutista se descentralizou e ficou reduzida aos convênios que os seus sindicatos e Escolas sindicais fizeram com o MTE. O programa de formação mais expressivo neste contexto foi o PROEsQ – Quem Luta também Educa!, desenvolvido pela Escola Sindical de São Paulo (CORRÊA, 2009). Este programa tinha “a finalidade de desenvolver e aprimorar metodologias e tecnologias apropriadas para a educação e qualificação social e profissional de trabalhadores e trabalhadoras” (SANTOS, LOURENÇO, VILANOVA, 2007, p. 07), tendo como um de seus objetos de estudo a *Negociação e Contratação Coletiva da Qualificação Profissional*. Para Corrêa (2009) esse projeto revela a dependência da Central em relação ao governo, uma vez que desenvolve ações de formação profissional que anunciam a capacidade de negociação entre capital e trabalho nas relações de produção.

De acordo com os objetivos do programa, neste período a CUT se dedica ao desenvolvimento metodológico de suas atividades de formação (estudos e produção de materiais que servem como subsídios para a formação), reduzindo a oferta de cursos. A Entrevistada 1 faz um breve relato deste período e apresenta o motivo pelo qual a iniciativa chegou ao fim. Para além, é possível observar em sua fala que o desenvolvimento de metodologias tinha como um dos objetivos a formação do trabalhador para intervir nos espaços públicos de atuação da Central.

Nós apresentamos em 2004, um programa de desenvolvimento metodológico, mas vinculado às demandas efetivas dos setores, então a gente trabalhava diretamente com as confederações. Só que nesse novo cenário, não era mais programas com elevação de escolaridade como antes, ou seja, era programas que como desenvolvimento metodológico, previa pesquisa, estudo, produção de livros e uma pequena parte, era 20% somente dos recursos, era o que se chamava de validação metodológica. Aí você tinha que ter turma, pra poder, a partir da pesquisa, você ir validando aquilo que você ia produzindo. Então a gente desenvolveu isso de 2004 até 2006. Em 2006 teve uma crise no âmbito do Ministério do Trabalho, por denúncias também de desvio de recursos, aí o governo tomou a decisão de cortar a participação do movimento sindical da execução dos programas. Então a partir daquele momento, somente essa escola (a ETHCI) deu continuidade ao processo de desenvolvimento metodológico. Por que? Porque o desenvolvimento da nossa experiência dependia essencialmente de recurso público e à medida que não teve mais... Nós utilizávamos recursos públicos nesta estratégia, de construir metodologias pra desenvolver experiências e intervir no espaço público (ENTREVISTADA 1, 2016).

A partir de 2006, os programas de educação profissional de abrangência nacional da CUT se restringiram às experiências dos programas Todas as Letras e Projeto Juventude Cidadã. O primeiro fazia parte do Programa Brasil Alfabetizado, foi desenvolvido em parceria com a Petrobrás, MEC e UNESCO e tinha como objetivo a alfabetização de 80 mil jovens e adultos. Este programa teve grande repercussão na CUT, alocando cerca de 50 milhões de reais entre 2004 e 2007. Foi realizado em 575 municípios brasileiros somente na sua primeira fase (2004/2005)¹⁵. Já o Juventude Cidadã, com menor visibilidade, se referia à oferta de formação profissional a jovens de baixa renda no âmbito do MTE.

A proposta da Central era de interferir no processo de educação de trabalhadores analfabetos a fim de disputar as concepções metodológicas e políticas do processo de alfabetização, utilizando a experiência que já tinha na área de educação de trabalhadores e a capilaridade da entidade nas várias regiões do país, fornecendo-lhes o conhecimento dos seus direitos de cidadania (CORRÊA, 2009, p. 99).

No governo Dilma Rousseff a atuação da CUT no âmbito da formação profissional se restringiu à participação em conselhos e fóruns das políticas de trabalho, emprego e educação. Na execução das políticas públicas de formação profissional, as centrais sindicais ficaram de fora das principais iniciativas deste período; o PRONATEC e o PROEJA, sendo o Sistema S o principal parceiro do estado na oferta destes programas. A CUT faz a crítica à concepção e prática do PRONATEC, afirmando que tal programa “não representa um avanço na implementação de uma nova concepção educacional que supere o neotecnicismo sob a pedagogia das competências” (CUT, 2015, p. 68). Além disso, reconhece no programa uma importante fonte de transferências de recursos públicos para a iniciativa privada, criticando a falta de controle social dos recursos repassados.

Em muitas regiões do país, sente-se o descompasso entre o que se oferta frente à realidade do mercado de trabalho local, seja no meio rural ou urbano. Além disso não há controle social dos recursos do PRONATEC que são repassados para a iniciativa privada o que dificulta uma avaliação qualitativa dos impactos das ações deste programa frente às demandas dos trabalhadores e trabalhadores na busca pela melhoria das suas condições de vida (CUT, 2015, p. 68).

¹⁵ Informação disponível em: <http://www.cutceara.org.br/destaque-central/2336/unesco-mec-unirio-e-petrobras-projeto-da-cut-e-exemplo>. Acesso em 06 ago. 2016.

Entretanto, percebe-se que a preocupação da Central também se refere ao fato deste programa não responder, necessariamente, às necessidades do mercado. Apesar disso, reconhece-o como um instrumento de combate à pobreza e reivindica a participação das organizações de trabalhadores neste programa.

Em relação a este programa, a CUT e as entidades que representam os trabalhadores/as da educação devem ser ouvidos para que o mesmo seja um instrumento eficaz de combate à miséria e à pobreza, que promova a articulação das dimensões da educação propedêutica/geral com as da educação técnica e tecnológica, que avance na articulação entre as redes públicas, federal e estadual e não mais uma forma de se transferir recursos públicos à iniciativa privada, sem compromisso com a democratização das relações de trabalho (CUT, 2015, p. 70).

E apesar das críticas, ainda o reconhece como um dos avanços na política educacional do governo Dilma Rousseff.

Os jovens brasileiros mostram, cada vez mais, que desejam estar no centro da agenda política, dando continuidade aos grandes avanços nos últimos 12 anos, como a ampliação do acesso à universidade, a criação do PRONATEC... (CUT, 2015, p. 43).

Outra contradição presente em suas últimas resoluções se refere às análises ao Sistema S. Ao mesmo tempo que faz a crítica a seu projeto de educação profissional e aos altos recebimentos de recursos públicos, a CUT defende que os cursos de qualificação profissional desenvolvidos por estes sejam gratuitos, bem como reivindica a gestão paritária, transparente e participativa do Sistema S e a participação da Central na construção da metodologia dos cursos, “ajudando no seu desenvolvimento e implementação de políticas que visem beneficiar o trabalhador” (CUT, 2012, p.70). Para tanto, reconhece a necessidade de aprofundar o debate sobre a qualificação dos seus conselheiros.

É evidente a contradição no discurso da Central, que apesar de críticas coerentes ao PRONATEC e Sistema S, continua reproduzindo o discurso da qualificação profissional como estratégia de enfrentamento ao desemprego e melhoria nas condições de vida dos trabalhadores, não defende o fim da oferta de qualificação pelo Sistema S e inclusive reivindica sua participação na elaboração de metodologia dos cursos ofertados pelo referido sistema, evidenciando assim sua postura reformista no que se refere à educação profissional.

4. A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE TURISMO E HOTELARIA CANTO DA ILHA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS TRABALHADORES

Para compreender o projeto educacional desenvolvido pela ETHCI é necessário entender as bases teóricas e políticas que sustentam tal proposta. Neste sentido, iniciamos este capítulo com uma breve elucidação sobre a concepção de educação na perspectiva marxista, em especial o trabalho como princípio educativo. Importante destacar que os autores referenciados na teoria crítica não estabelecem uma concepção homogênea acerca destes assuntos. Também a CUT não se constitui num bloco coeso a respeito da sua perspectiva de educação e formação profissional. Buscamos refletir tais situações à luz de uma categoria essencial ao método materialista-histórico para a compreensão da realidade: a contradição. Existem disputas de projetos de sociedade no interior da Central que refletem nas atividades da ETHCI e que serão apresentadas no decorrer deste capítulo.

4.1 Educação para o trabalho na concepção marxista

Compreender a relação entre o ser social e o trabalho, como a educação atua na sua mediação com as relações sociais e perceber o trabalho como princípio educativo é essencial para entender o projeto político-pedagógico dos cursos de formação profissional da CUT, uma vez que esta concepção de trabalho é norteadora de suas ações de educação profissional.

Marx e Engels não dedicaram seus estudos à elaboração de uma teoria da educação, embora a educação esteja presente em seus escritos, como em suas análises sobre a divisão técnica do trabalho, o problema da disciplina, linguagem, ideologia, entre outros temas. Preocupados em compreender as contradições da sociedade capitalista, para vislumbrar possibilidades de emancipação, Marx e Engels apresentam a importância da educação na constituição de um novo homem, plenamente desenvolvido nas suas habilidades físicas e espirituais, não subjugado ao domínio do capital.

Para discutir o processo educativo em Marx é necessário considerar a centralidade do trabalho na constituição do ser humano. Para além de Aristóteles, que diferenciava os seres humanos dos animais por sua racionalidade, Marx evidencia essa diferenciação por meio do trabalho. Diferente dos animais, o homem deve – e tem condições de – produzir os meios que

permitam a satisfação de suas necessidades (comer, beber, vestir-se), ou seja, produzir a vida material. Este é o primeiro “ato histórico” (MARX; ENGELS, 1998):

Pode-se distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consciência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 1998, p. 10-11)

A produção da vida material pelo ser humano se dá a partir de um processo teleológico, ou seja, o ser humano planeja a sua ação sobre a natureza, age de acordo com um objetivo. Os animais se adaptam à natureza, o ser humano adapta a natureza a si, transformando-a. A ação sobre a natureza se dá através do trabalho e já inicia no momento em que o ser humano antecipa mentalmente a finalidade de sua ação.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. (MARX, 1985, p.149-150)

Sérgio Lessa (2007) nos ajuda a compreender esta relação, por meio de sua interpretação da obra de Lukács:

O trabalho é, pois, a categoria fundante do mundo dos homens porque, em primeiro lugar, atende à necessidade primeira de toda sociabilidade: a produção dos meios de produção e de subsistência sem os quais nenhuma vida social poderia existir. Em segundo lugar, porque o faz de tal modo que já apresenta, desde o seu primeiro momento, aquela que será a determinação ontológica decisiva do ser social, qual seja, a de que, ao transformar o mundo natural, os seres humanos também transformam a sua própria natureza, o que resulta na criação incessante de novas possibilidades e necessidades históricas, tanto sociais como individuais, tanto objetivas quanto subjetivas (LESSA, 2007, p. 142).

Por meio da relação de mútua transformação entre o ser humano e a natureza são construídos novos tipos de relação, novos conhecimentos e habilidades e, conseqüentemente, novas necessidades e possibilidades de desenvolvimento. Esse processo de acumulação também distingue o homem dos animais.

Viana (2004) também contribui para esta questão e afirma que o trabalho e a sociabilidade são elementos inseparáveis. Segundo o autor, para Marx, o ser humano é um ser social e somente se mantém enquanto tal no interior das relações sociais. Estas relações sociais

se constituíram por meio do trabalho, ou seja, a partir da relação do ser humano com a natureza é que se constitui a relação do ser humano com o mundo e outros seres humanos, desenvolvendo assim a linguagem, a cooperação, a consciência, os valores, etc.:

Marx concebia o trabalho e a sociabilidade como elementos inseparáveis. O desenvolvimento social é o desenvolvimento do trabalho humano. A degradação de um, por sua vez, gera a degradação do outro. A sociedade se fundamenta no trabalho, que produz os meios materiais de existência. A produção e reprodução dos meios materiais de existência é realizada pela mediação do trabalho e é um processo social. A constituição da sociedade verdadeiramente humana (ou seja, que já se inscreve na transição da animalidade para a humanidade) significa a instituição de uma sociabilidade consciente e do trabalho humano como seu fundamento, e este é um trabalho socializado (VIANA, 2004, s.p).

Em suas diversas obras, Saviani (1994; 2007) afirma que o trabalho e a educação constituem uma relação de identidade. Sem entrar na polêmica desta afirmação, criticada por Lessa (2007) e Lazarini (2010), entendemos que a educação se encontra no campo da sociabilidade e, por isso, essa mediação é determinada pelas relações sociais – das quais as relações de trabalho fazem parte –, em seu conjunto e complexidade. Pinto e Sgarretta (2009), ao analisarem as relações entre trabalho, educação e emancipação humana com base na concepção do teórico marxista Gyorgy Lukács, afirmam que o autor, na sua obra “Por uma ontologia do ser social”, reafirma o trabalho como gênese do ser social, mostrando como, por meio do trabalho no sentido ontológico e concreto-sensório (material), formam-se outros complexos, outros elementos constituintes da sociabilidade humana no sentido abstrato-conceitual (ideológico), como a linguagem, o direito, a filosofia e a própria educação. Na análise da obra de Lukács, Pinto e Sgarretta (2009) citam Tonet (2005, p. 218), que afirma que

o trabalho é uma mediação entre o homem e a natureza, ao passo que a educação é uma mediação entre o indivíduo e a sociedade. Não é preciso dizer que, indiretamente, também o trabalho medeia a relação entre indivíduo e a sociedade, assim como a educação medeia a relação entre o homem e a natureza. A educação, contudo, não é a única atividade a mediar aquela relação. Outras também, como a Linguagem, a Arte, a Política, o Direito, etc. cumprem essa função. Em nosso entendimento, porém, o que distingue a educação de todas as outras atividades é o fato de que ela se caracteriza não pela produção de objetivações – o que não quer dizer que também não as produza –, mas pela apropriação daquilo que é realizado por outras atividades (TONET, 2005, p. 218, apud PINTO; SGARGETTA, 2009, p. 03).

Para Viana (2004) a educação, numa perspectiva autônoma, é o livre processo de desenvolvimento das potencialidades humanas, da sociabilidade. Entretanto, com a formação

da propriedade privada, da sociedade dividida em classe, da divisão social do trabalho e a consolidação do modo de produção capitalista, este livre desenvolvimento fica comprometido.

O desenvolvimento da produção ocasionou a divisão do processo de trabalho e a apropriação da terra e dos meios de produção pelo homem, a propriedade privada, enfim, todos esses fatores confluíram para a divisão da sociedade em classes. A apropriação da terra por determinada classe lhe permite sobreviver sem a necessidade de trabalhar, ao passo que a outra classe, não proprietária das terras, assume a responsabilidade de manter a si própria e aos seus senhores. O trabalho continua sendo central para o homem, entretanto alguns homens, proprietários das terras e dos meios de produção, passam a explorar a força de trabalho de outros homens, apropriando-se do produto de seu trabalho.

A divisão social do trabalho não é característica exclusiva do capitalismo. Ela aparece em algumas sociedades primitivas tribais, mais ou menos de forma “natural”, acontecendo de acordo com habilidades, aptidões físicas e demandas de execução. Com o desenvolvimento industrial, o conhecimento e as habilidades, antes pertencentes ao trabalhador, são incorporados à máquina e ao trabalho coletivo em geral e passam a pertencer ao capital.

[...] os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele destacam-se, indo incorporar-se às máquinas. Por esse processo, dá-se a mecanização das operações manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens, que passam a operar manualmente como sucedâneos das máquinas. (SAVIANI, 2007, p. 158).

Acompanhando a argumentação de Saviani, como consequência da divisão social do trabalho e da propriedade privada, ocorre também a separação entre atividade manual e atividade intelectual. “A divisão do trabalho e a propriedade privada são expressões idênticas: na primeira se enuncia em relação à atividade, aquilo que na segunda é enunciado em relação ao produto dessa atividade” (MARX; ENGELS, 1998, p. 27-28).

Dessa maneira, o trabalhador é alienado de seu trabalho, pois seu produto é uma mercadoria que não lhe pertence e na qual não se reconhece.

[...] através da divisão do trabalho torna-se possível aquilo que se verifica efetivamente: que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos; então, a possibilidade de que esses elementos não entrem em conflito reside unicamente na hipótese de acabar de novo com a divisão do trabalho (MARX; ENGELS, 1998, p. 28).

Separados de seus meios de produção, os trabalhadores vendem a sua força de trabalho para garantir as condições necessárias para sua sobrevivência e esta garantia passa a ser o sentido de seu trabalho. O “trabalho morto”, como é chamado por Marx, desumaniza e consome o trabalhador. Assim, a vida do homem só acontece nos momentos externos ao trabalho, quando não está sob o julgo do trabalho alienado, quando pode agir livremente sob a natureza e quando se reconhece no produto do seu trabalho.

Saviani (2007) explica que, com a divisão social do trabalho, a relação entre trabalho e educação também se divide de acordo com as classes.

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p.155).

Na Idade Média, o trabalho deixa de ser escravo para ser servil; aos nobres há a formação para a guerra e para a aristocracia, enquanto os pobres continuavam a produzir elementos para a existência de seus senhores. Desenvolveu-se uma forma específica de educação, em contraposição à perspectiva inerente ao processo produtivo, que passou a ser entendida como a educação propriamente dita, ou seja, tal como a conhecemos hoje, separada da concepção de trabalho. Assim surge a escola, destinada à educação da classe dominante, que possuía o tempo livre para organizar-se na forma escolar, em detrimento da educação da maioria, que continuava inerente ao trabalho (SAVIANI, 2007).

O desenvolvimento das atividades mercantis nas cidades desloca o eixo das atividades do campo para a cidade, fazendo surgir os burgueses que, acumulando capital, desenvolveram as indústrias. A formação da sociedade moderna e a incorporação da ciência no processo produtivo provocam a necessidade de disseminação dos códigos formais, do código da escrita. Neste contexto, a escolaridade básica estendida a todos passa a ser defendida pela burguesia na sociedade moderna. A vida nas cidades, urbana, industrial e contratual, exige uma educação civilizatória. Nesse sentido, a vida na cidade está ligada à ideia de civilização, de cidadania. Assim, a escola passa a formar os cidadãos para a vida na cidade (SAVIANI, 1994).

A partir destas transformações, o domínio de uma cultura intelectual, minimamente representada pelo conhecimento do alfabeto, tornou-se elemento essencial para todos os membros da sociedade, e a escola tornou-se a via para objetivar-se a generalização das funções

intelectuais na sociedade. A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Mesmo com a formação geral, persistia ainda a necessidade de formações específicas para determinados tipos de atividades, necessidade respondida pela criação de cursos profissionais “tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais” (SAVIANI, 2007, p. 159).

Em sua obra, Marx localiza prioritariamente a educação no campo da superestrutura, ou seja, no complexo das relações sociais, determinado e mediado por uma relação dialética com a base material, o conjunto das condições econômicas de uma determinada sociedade, relacionadas ao desenvolvimento das forças produtivas. Assim, além dos mecanismos socioeconômicos das relações sociais (como as relações de trabalho e de exploração), por meio da ideologia, de dispositivos específicos, a burguesia também atua no campo da superestrutura para manter sua hegemonia sobre a classe trabalhadora e garantir a reprodução social. A educação é um elemento fundamental para a manutenção da hierarquia social e difusão da ideologia da classe dominante.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas uma consciência, e é em consequência disso que pensam; na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é lógico que esses indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham, entre outras, uma posição dominante como seres pensantes, como produtores de ideias, que regulamentem a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; as suas ideias são, portanto, as ideias dominantes da sua época (MARX; ENGELS, 1998, p. 48-49).

Louis Althusser (1980) nos ajuda a compreender a estratégia de reprodução da educação. O autor, principal marxista representante da teoria estruturalista, apresenta em seu clássico texto “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado” sua interpretação sobre as relações sociais, baseado na polêmica “metáfora do edifício”, que expressa simbolicamente a relação entre base e superestrutura.

Althusser defende que a base tem primazia na determinação das relações na superestrutura e lança a ideia central na construção da sua tese: as questões que a superestrutura implica, bem como as suas relações com a base, só podem ser adequadamente respondidas do ponto de vista da reprodução e da compreensão de como se dá a sujeição na sociedade. Daí porque sua concepção de ideologia está intrinsecamente relacionada à sua função de assegurar a sujeição social – de forma complementar aos aparelhos repressivos – e, desta forma, a reprodução social. Os processos de produção social, por sua vez, agregam dois elementos: forças produtivas e relações de produção.

A reprodução da força de trabalho, elemento constituinte das forças produtivas, supõe a reprodução da qualificação dessa força de acordo com a divisão sociotécnica do trabalho, sendo os Aparelhos Ideológicos de Estado os principais responsáveis por este papel, através da difusão de dois tipos de conhecimento: técnico, a qualificação da força de trabalho para o trabalho; e moral e comportamental, que imbui o indivíduo das normas e valores da sociedade. Ambos os tipos de conhecimento se ajustam à posição de classe dos indivíduos, a qual, por sua vez, determina sua função social, que pode ser de três tipos: produção, exploração e repressão. Essas normas e valores implicam a legitimação do *status quo* de dominação de uma classe.

Desta maneira, Althusser (1980) compreende o Estado como a superestrutura da sociedade que é composta pelos Aparelhos (Repressivos) de Estado e Aparelhos Ideológicos de Estado que, sendo instrumento da classe dominante para se manter no poder, têm a função de reproduzir as relações de produção, ou seja, reproduzir as relações de exploração. O Estado desempenha sua função por meio da repressão direta, através do Aparelho de Estado, ou por meio da persuasão, através dos Aparelhos Ideológicos de Estado. O primeiro é composto por instituições como o governo, o exército, prisões, etc., pertencendo inteiramente ao domínio público, garantindo o funcionamento do segundo grupo, composto por uma pluralidade de instituições de domínio privado, como igreja, sindicatos, família, escolas, etc., que possuem a função de disseminar a ideologia da classe dominante, reproduzindo a divisão social de classe (ALTHUSSER, 1980, p. 45).

Nesse sentido, o autor reconhece no Aparelho Escolar o ator principal deste sistema. Ele percebe na escola não só um alvo, mas também o local da luta de classes. Porém, sua visão ressalta apenas o papel reprodutivista da escola (e de todos os Aparelhos Ideológicos de Estado), até porque a ênfase de seu estudo é compreender a *sujeição* – como as pessoas se sujeitam a determinadas condições nas relações sociais – e, nesse sentido, como opera a

reprodução da ideologia. Dessa forma, o Aparelho Ideológico Escolar, composto por diversas instituições, dentre elas a escola, cumpre o papel de transmitir normas, valores e conceitos que, fundamentados na comprovação científica, dão ao conhecimento transmitido o estatuto de verdade absoluta, legitimando a cultura da classe que se mantém no poder e fazendo com que a classe trabalhadora assumia tais valores para si, acreditando e submetendo-se a estes.

Gramsci (2000) vai além da concepção reprodutivista da educação, compreendendo também a educação como campo da luta de classes e de disputa pela hegemonia. O autor entendia que a hegemonia era exercida por meio da combinação entre força (coação), que poderia ser exercida pelas instituições políticas e jurídicas e pelo controle do aparato policial-militar, e o consenso, que se refere à liderança ideológica. (GRAMSCI, 2000, p. 48). Assim, a hegemonia é um exercício de direção intelectual e moral, de produção e manutenção do consenso. O conceito de hegemonia de Gramsci proporciona a compreensão do papel do Estado no desenvolvimento das políticas, pois sendo o Estado conduzido por um grupo dirigente, sua ação tem o conteúdo estabelecido pelos interesses hegemônicos da classe dominante, em prol do desenvolvimento e do interesse das forças produtivas, nesta lógica a educação é espaço privilegiado de construção do consenso.

Gramsci criticava o determinismo econômico e o considerava um desvio de interpretação da obra de Marx. Coutinho (1999) explica que, desde o início da sua atividade política em 1913, na Itália, Gramsci já assumia uma posição antipositivista, inspirada principalmente no idealismo neo-hegeliano de filósofos como Benedetto Croce e Giovanni Gentile. Essa posição inicial possibilitou ao autor colocar-se contra o determinismo economicista que parecia ser a ideologia oficial do Partido Socialista Italiano (PSI), do qual Gramsci fez parte. Este determinismo condicionava a ação dos dois grupos que dividiam o PSI, os reformistas e os “maximalistas”: os primeiros, por privilegiarem pequenos ganhos econômicos em detrimento da ação transformadora e o segundo grupo por acreditar que o socialismo seria o resultado inevitável da “evolução econômica”, o que conduzia à passividade.

Seus escritos foram focados principalmente na questão cultural, pois acreditava que somente com uma reforma intelectual e moral seria possível uma revolução proletária. Sendo assim, elaborou diversos conceitos importantes, entre eles o conceito de bloco histórico, representado pela relação dialética e orgânica entre a base e a superestrutura, ou seja, não há a

determinação ou sobreposição da base sobre a superestrutura, como em Althusser, e nem o inverso, como em Bobbio¹⁶.

Nesse ínterim, a educação, para Gramsci, que se manifesta na superestrutura, visa à estrutura, ou seja, assegura a reprodução e ampliação do capital e das relações de trabalho e de produção que o sustentam. Da mesma forma, em Gramsci, a educação se constitui num campo de conscientização do processo social contraditório, de superação de valores e de mudança da História. Ela deve expressar um projeto político cuja meta seja elevar a formação das massas do nível do senso comum à consciência crítica. Aí entra o papel desenvolvido pelos intelectuais orgânicos das classes subalternas. Com as massas politizadas, a luta contra-hegemônica no campo da educação tende a se fortalecer e uma nova concepção de educação e de mundo orientariam as ações pedagógicas da escola, no sentido da emancipação da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, a escola não ficaria limitada a ser um instrumento a serviço da perpetuação da sociedade burguesa, seria um instrumento para a transformação da sociedade.

Sendo assim, se em Althusser a estrutura econômica ainda determinaria em última instância as relações sociais, os indivíduos assumem o papel de meros suportes, portadores (*Träger*) das estruturas, em Gramsci há o consenso, conceito utilizado para classificar a ação dos aparelhos ideológicos sobre os indivíduos, dando ênfase na agência humana, sobre o papel ativo dos diversos sujeitos na construção das relações sociais. Em ambos, o ponto central que determina o caráter dessas instituições é sua "função social": obter o consenso ativo das massas em favor de uma hegemonia, em Gramsci; e garantir a exploração do trabalho ao garantir a reprodução ideológica das forças produtivas e das relações de produção, em Althusser. Ambos os autores criticam a formação escolar dualista, onde o ensino de determinadas disciplinas e conteúdos definem de antemão os indivíduos que assumirão a função de intelectuais e aqueles que desempenharão a função de trabalhadores.

¹⁶ A interpretação de Bobbio (1982) sobre o conceito de bloco histórico em Gramsci gerou controvérsias no campo do marxismo. Segundo o autor, ao localizar a sociedade civil no âmbito da superestrutura e atribuí-la o papel de intermediação entre base econômica e sociedade política, Gramsci se afasta da concepção marxista de que a sociedade civil pertence ao momento da estrutura e dá primazia à superestrutura, às relações ali estabelecidas. “A sociedade civil compreende, para Gramsci, não mais ‘todo o conjunto das relações materiais’, mas sim todo o conjunto das relações ideológico-culturais; não mais ‘todo o conjunto da vida comercial e industrial’, mas todo o conjunto da vida espiritual e intelectual. Ora, se é verdade que a sociedade civil é, como diz Marx, ‘o verdadeiro centro, o teatro de toda a história’, esse deslocamento do significado de sociedade civil em Gramsci não nos leva a colocar imediatamente a questão se não terá ele, porventura, colocado ‘o verdadeiro centro, o teatro de toda a história’ em outro lugar?” (BOBBIO, 1982, p. 33).

Viana (2004) sintetiza os principais aspectos da crítica de Marx à educação capitalista. O primeiro aspecto diz respeito à incapacidade de o ser humano desenvolver-se omnilateralmente¹⁷ numa sociedade dividida em classe. A divisão social do trabalho promove o desenvolvimento de um ser humano unilateral, especialista, ou seja, a educação se volta para o desenvolvimento de algumas potencialidades necessárias para o processo de produção capitalista em detrimento de diversas outras, criando um ser humano limitado. Outro aspecto se refere ao papel da educação como facilitadora no processo de exploração da classe trabalhadora, pois contribui para a adaptação dos trabalhadores a este sistema, não somente através da formação da força de trabalho, mas também através da ideologia, inculcando nos jovens as ideias e os valores da classe dominante. Assim, a educação capitalista buscaria domesticar a força de trabalho e prepará-la para o trabalho no processo de produção capitalista, visando ao preparo técnico e disciplinar. Viana (2004) ainda menciona a crítica feita por Marx à desigualdade imposta pelo sistema educacional capitalista, onde a classe dominante possui educação superior à classe proletária e ao campesinato, expressa na divisão social do ensino.

Para além das críticas, observamos na obra de Marx alguns indicativos sobre uma proposta de educação integral, que vislumbre a formação omnilateral dos indivíduos. Na introdução de “Textos sobre educação e ensino” podemos observar que as principais reivindicações de Marx e Engels sobre a educação se encontram nos textos do “Manifesto do Partido Comunista” (1848), “Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório” (1866), “O Capital” (1867) de Marx e “Princípio do Comunismo” (1847) de Engels. Estas reivindicações se referem à educação pública e gratuita para todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, combinação da educação com a produção material com base em um novo tipo de ensino, unindo o trabalho manual ao intelectual, estabelecendo as bases de um sistema que terminará com a ideologização da ciência e as estruturas familiares e educativas estabelecidas (MARX; ENGELS, 2011).

¹⁷ “Omnilateralidade é uma referência a um aspecto específico da relação trabalho/educação sistematizado pela teoria marxista que se contrapõe à dicotomia entre formação humana para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, inerente ao sistema social de produção capitalista. Sendo assim, uma formação omnilateral do homem, própria do projeto socialista, demanda o desenvolvimento total, completo, multilateral em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, da necessidade e da capacidade de sua satisfação. Omnilateralidade significa, portanto, o desenvolvimento global do homem, tendo o trabalho como atividade vital e seu princípio educativo” (SOUZA, 2008, p. 83).

No texto das “Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório”, Marx se manifesta quanto ao conteúdo pedagógico que deve ser de caráter socialista. Nele, Marx critica o emprego de crianças e adolescentes em atividades laborais, a menos que esta ocorra concomitante com a educação. Assim, define:

Por educação entendemos três coisas:
 Educação intelectual;
 Educação corporal, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares;
 Educação tecnológica, abrangendo os princípios gerais e científicos de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.
 A divisão das crianças e dos adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para a sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. (MARX, 2011, p. 85)

Em uma passagem de “O Capital”, Marx analisa as transformações dos processos de trabalho que culminam na indústria moderna e suas consequências na formação de um novo trabalhador.

As escolas politécnicas e agrônomicas são fatores desse processo de transformação que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou do capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas, não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho (MARX, 2011, p. 98).

Para Marx, a educação associada ao trabalho produtivo tem a função de reintegrar a união entre trabalho intelectual e trabalho manual, separados pela divisão do trabalho na sociedade capitalista. Esta premissa deve orientar a educação em um novo modelo de sociedade, extinta de propriedade privada e divisão de classe. A intenção é que o trabalhador tenha uma compreensão integral do processo produtivo e do qual não esteja alienado. Assim, a educação politécnica defendida por Marx contribui para a formação integral do trabalhador, o desenvolvimento pleno de suas capacidades humanas, ou seja, uma formação omnilateral.

Gramsci, em suas *Cartas do Cárcere* – e em diversas outras obras –, aborda a questão do papel da educação e sua relação com o trabalho. O autor entendia o trabalho como elemento constitutivo do ensino, que se insere nele pelo conteúdo e pelo método, ou seja, como princípio

educativo. Seria, então, a partir do equilíbrio entre o trabalho manual e intelectual, que o homem teria condições de superar sua situação de alienação (GRAMSCI, 2000).

Em resposta às reformas educacionais ocorridas entre 1922 e 1924 na Itália, perpetradas pelo então Ministro da Educação Gentile, que instituiria a divisão da escola elementar entre cursos profissionalizantes (para os trabalhadores) e curso clássico (para a elite), Gramsci propôs a “escola do trabalho”, uma proposta de escola que formasse a nova geração de produtores, ou melhor, a preparação de técnicos que não fossem apenas executores mecânicos, mas que dominassem a sua arte ao adquirir o saber sobre a técnica, seus limites e possibilidades.

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2000, p. 33-34).

Gramsci (2000), em sua carta de número 12, desenvolve sua ideia de escola unitária, onde os níveis de escolarização e especialização do conhecimento devem acontecer de acordo com as fases do desenvolvimento dos jovens, explicando os métodos que a escola deve utilizar, de que forma deve funcionar, como se deve dar a relação entre professor-aluno, abordando ainda a questão do currículo e das avaliações e discorrendo sobre a escola primária, a universidade e o papel do Estado na formulação das políticas públicas educacionais.

O entendimento do trabalho como princípio educativo gerou muitas controvérsias no campo da educação. Saviani (1994; 2005; 2007), autor da Pedagogia Histórico-Crítica, e diversos autores como Gaudêncio Frigotto (1999; 2006), Acácia Kuenzer (1999; 2006), Newton Duarte (2012) entre outros, defendem o princípio educativo do trabalho, entendendo-o como um elemento de disputa no campo educacional. Outros, como Paulo Sergio Tumolo (2011; 2013), Ademir Lazarini (2010) e Neide Favaro (2014), questionam este princípio, porque entendem não ser possível sua aplicabilidade na ordem social do capital.

Tumolo (2011) enfatiza o caráter de contradição que o conceito de trabalho assume na ordem social do capital, uma vez que, ao mesmo tempo que constitui um elemento fundante da existência humana (aspecto positivo), ele também é um fator de negação da essência humana

na forma do trabalho alienado. A superação dessa condição só se daria após a negação da negação, com o fim da propriedade privada e somente neste momento o trabalho poderia ser considerado princípio educativo a partir do exposto por Marx. Tumolo (2011) chama atenção para este aspecto, uma vez que observa algumas apropriações equivocadas do tema, como o caso da CUT que, a partir de sua atuação junto à educação profissional dos trabalhadores, demonstra entender a possibilidade de uma educação politécnica dentro da ordem social do capital, não realizando a crítica ao sistema capitalista e propondo “um modelo alternativo de sociedade, baseado na democracia e na justiça social” (TUMOLO, 2013, p. 199).

Já Saviani (2011) traz o debate sobre o princípio educativo a partir de dois aspectos: a questão teórica e a questão estratégica. No primeiro aspecto, Saviani argumenta que a produção de valores de uso é indissociável da produção de valores de troca, desta forma, quando se considera o trabalho como princípio educativo se considera que o trabalho, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto é, por consequência, fundante e determinante da educação. Ou seja: uma vez que o trabalho é “condição natural eterna da vida humana”, em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação. Isso também ocorre na sociedade capitalista, na qual o trabalho assume a forma da unidade de valor-de-uso e valor-de-troca, nos termos do próprio Marx.

No que se refere à questão estratégica, Saviani (2011) considera que dizer que o trabalho é princípio educativo significa tomá-lo como referência para se organizar a educação de maneira contra-hegemônica procurando articulá-la com o movimento revolucionário de superação do capitalismo. É nesta perspectiva que a CUT constrói a sua concepção e experiência de educação integral dos trabalhadores.

4.2 A Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha

A ETHCI é, atualmente, a única escola de formação profissional da CUT. Localizada no bairro Ponta das Canas, região norte da capital catarinense, a escola desenvolve suas atividades desde 2002, tendo atendido mais de 6 mil trabalhadores. Sua atuação se dá em nível nacional através de assessoria e parcerias nos demais estados, da participação de espaços de construção da política de educação profissional, de elaboração de estudos e pesquisas sobre o mundo do trabalho e sua relação com a educação, da formulação de uma concepção de Educação Integral como uma nova referência político-pedagógica no debate da educação

profissional que atenda aos interesses da classe trabalhadora através dos seus cursos de formação.

A ETHCI conta com uma equipe de sete educadores, duas coordenadoras e apoio administrativo. Desenvolve cursos de formação profissional em nível técnico (Curso Técnico em Hospedagem) e de formação inicial e continuada (Informática e Comunicação; Gastronomia e Identidade Cultural; Comunicação e Cultura; Língua Espanhola e Inglesa; Auxiliar de Pessoal, entre outros). Em 2014 desenvolveu um curso de qualificação profissional integrada à elevação de escolaridade (EJA em Gastronomia), em parceria com a Prefeitura de Florianópolis. O público prioritário destes cursos são trabalhadores jovens e adultos desempregados, que trabalham no setor informal ou formal no ramo de turismo e hotelaria, de baixa renda e não tiveram oportunidade de acesso à educação profissional e educação básica.

Conforme seu Projeto Político Pedagógico, são objetivos da ETHCI:

- Consolidar um projeto político pedagógico para a Educação Profissional na área de Turismo e Hospitalidade na perspectiva da Educação Integral dos Trabalhadores, visando contribuir com novas metodologias educacionais, contemplando os aspectos sociais, culturais, econômicos e ambientais;
- Contribuir para uma nova institucionalidade da Formação Profissional no país, na perspectiva de constituição de Centros Públicos de Educação Profissional que articule as políticas no campo do Trabalho e Educação (Educação Básica para Jovens e Adultos e Educação Profissional) com as políticas de emprego, geração de renda com o desenvolvimento local/regional;
- Promover atividades de pesquisa sobre o comportamento do setor de turismo e hotelaria e sua cadeia produtiva e de serviços com o objetivo de aprimorar o processo de construção curricular para acumular elementos para a proposição da certificação profissional dos trabalhadores, na ótica do trabalho;
- Desenvolver ações de Educação Profissional na área de Turismo e Hospitalidade tomando como base do processo de ensino-aprendizagem a construção coletiva do conhecimento a partir dos conhecimentos acumulados pelos educandos/trabalhadores, contemplando as várias dimensões dos sujeitos, que respeite as diferenças culturais, étnicas e de gênero, pautado em valores de solidariedade, autonomia, ética e compromisso social;
- Subsidiar o movimento sindical – setores organizados na Área do Turismo e Hospitalidade – para a negociação dos processos de formação profissional e certificação profissional dos trabalhadores, na ótica do trabalho; e
- Possibilitar que o percurso formativo acumule novos elementos para as reflexões e intervenções no setor de Turismo e Hospitalidade, considerando os aspectos políticos, culturais, sociais, econômicos e ambientais, tendo em vista a organização dos trabalhadores (MIYASHIRO; MORETTO, 2005, p. 47-48).

Para fazer um resgate histórico da atuação da ETHCI lançamos mão de documentos da própria escola e de entrevistas com profissionais que atuaram como formadores e/ou coordenadores da escola e também com um representante da SNF, uma vez que são escassas as produções acadêmicas referentes à ETHCI. Lembramos que a identidade das pessoas

entrevistadas será preservada e que iremos no referir às mesmas no substantivo feminino. Para além das informações sobre a história e funcionamento da escola, também coletamos algumas avaliações das entrevistadas acerca das atividades de educação profissional desenvolvidas pela escola, em especial a partir do seu contexto político-social, e sobre a política de educação profissional da CUT.

4.2.1 Dos antecedentes: a atuação da Escola Sindical Sul

Até 2001 as ações de educação profissional ocorridas em SC eram realizadas pela Escola Sindical Sul. A Escola Sul foi fundada em 1989/1990, em Florianópolis/SC, a partir de um processo de discussão entre as CUT's do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Estas três instituições, juntamente com a Secretaria Nacional de Formação, ficaram responsáveis por sua gestão.

Silva (2002) dividiu a história da Escola Sul em três momentos: o primeiro se refere ao período de instalação da escola e consolidação das atividades de formação sindical, que compreende o período de 1990 a 1994. O segundo período abrange os anos de 1995 a 1998, quando ocorreram duas importantes situações: a implantação da Rede Regional Sul de Formação e a construção da sede própria da escola. Desde o início da década de 1990 funcionava a Rede Nacional de Formação, responsável pela organização da formação em âmbito nacional. Com a reestruturação da Política Nacional de Formação/PNF, em 1995, ocorre a descentralização destas ações, formando a Rede Regional Sul.

No que se refere à sede própria, Tumolo (2013, p. 206) explica que de 1991 a 1996 a Escola funcionava em algumas salas de um edifício no centro da capital de Santa Catarina, cedidas por entidades cutistas, mas desde o início com pretensão de buscar condições para a construção de uma sede própria, na perspectiva de viabilidade de autossustentação financeira de sua manutenção. Assim, entre os anos de 1991 e 1993, a CUT realizou um intenso trabalho de intercâmbio e negociação internacional com as centrais sindicais Der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB), da Alemanha, e Confederazione Generale Italiana del Lavoro (CGIL), da Itália, objetivando viabilizar o empreendimento.

Segundo Silva (2002), neste acordo, a CUT ficou responsável pela aquisição do terreno onde se localizaria o futuro prédio. Esse processo se viabilizou por intermédio de um convênio com o Sindicato dos Trabalhadores em Saúde e Previdência no Serviço Público Federal em Santa Catarina (SINDPREVS), que doou um terreno de 15.798 metros quadrados a título de

usufruto para localização da sede, e de convênios com a Prefeitura de Florianópolis e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A DGB seria responsável pela maior parte da construção e a CGIL pela conclusão da obra e pelos equipamentos necessários ao funcionamento da infraestrutura da escola. Entretanto, esta última não cumpriu o acordo devido a questões econômicas locais e, após campanhas frustradas de arrecadação de recursos para a conclusão da obra, a CUT realiza um empréstimo junto ao BNDES. O conjunto da obra possuía quase 5 mil metros quadrados de construção, cuja sustentação se dará pela

utilização profissional e eficiente dos equipamentos, com uma atuação voltada para o turismo social e vendas de serviços para eventos regionais e internacionais. Assim, a Escola Sul vai operar uma agência de turismo e será um empreendimento com grande potencial de uso durante todo o ano, assegurando melhores condições de trabalho, estabilidade, melhores serviços e possibilidades de manutenção autossustentada de conjunto da sede. Além disso, a Escola Sul será um Centro de Formação Profissional na área de turismo, hotelaria e restaurante (CUT, 1996, p. 08, apud TUMOLO, 2013, p. 205).

Em uma publicação da Revista Rede Sul, da Escola Sul, de julho de 2002, o coordenador geral da escola também apresenta:

o Hotel Canto da Ilha, que integra o Complexo Escola Sul, é uma estrutura que serve para o desenvolvimento das atividades de formação, mas, ao mesmo tempo, atua no mercado. Como consequência, a experiência de gerir o hotel também é uma experiência educacional nesta área (MITTMANN, 2002, p. 38).

Dessa maneira, Tumolo (2013) faz duras críticas e chama a atenção para o caráter empresarial assumido pela instituição, uma vez que ela se constitui, para além de uma escola sindical, em um complexo empresarial composto por um hotel comercial, uma agência de turismo e uma escola comercial na área de turismo e hotelaria, localizada em uma região turística da cidade. Avalia que, por ser um investimento rentável, o BNDES, principal financiador de empresas, concedeu, pela primeira vez, um empréstimo a uma entidade sindical. Entretanto, a conclusão do hotel-escola se daria mais tarde, através de um convênio firmado no âmbito do PROEP, o que gerou inúmeras polêmicas no interior da Central dado o caráter questionável deste programa.

Entre 1998 e 2001, a Escola Sul desenvolve ações de formação profissional com recursos do FAT, conforme convênios firmados em nível nacional, porém em meio a um campo de polêmicas. Avaliando as dificuldades de implementação da educação profissional, Silva (2002) afirma que

a nova opção da formação da Escola Sul e da CUT não é um consenso, no interior da Central. Em não havendo um consenso torna-se difícil para essa organização sindical afirmar que a formação do trabalhador é de fato uma prioridade materializada em suas ações. Internamente diversos setores da CUT pregam o retorno da antiga dinâmica da formação, evidenciando dessa forma que não há uma definição clara sobre as prioridades da PNF (SILVA, 2002, p. 271).

Assim, com a abundância de recursos recebidos do FAT, as atividades exclusivas para capacitação dos quadros dirigentes da CUT foram colocadas em um plano inferior nas atividades da Escola Sul, e esse fenômeno é compartilhado pelas demais escolas desta central sindical (SILVA, 2002).

Com o fim do PLANFOR, as ações de formação profissional no interior da CUT passam a ser descentralizadas, executadas pelos sindicatos e confederações. Com menos recursos, as práticas de formação na Escola Sul sobreviveram por meio de prestação de serviços educativos e/ou pela comercialização de cursos a outras instituições/sindicatos, e/ou de convênios com ONG's e prefeituras municipais no contorno do PNQ, diversificando as fontes de financiamento e promovendo a parceria dos agentes da Rede incumbidos da formação na prática dos programas e cursos (CORRÊA, 2009). Desta forma, a Escola Sul

desenvolveu e continua a desenvolver, após o fim das atividades vinculadas ao Planfor, cursos e assessorias para dirigentes e lideranças sindicais, em parceria com sindicatos e CUT's da região Sul, nas áreas de Formação de Dirigentes; Formação de Dirigentes Formadores; Negociação Coletiva; Saúde, Trabalho e Meio Ambiente; Políticas Públicas; Gênero, Mulheres e Sindicalismo; Estratégia Política e Organizativa da CUT e Planejamento Estratégico (CORRÊA, 2009, p. 98).

Em 1999, a Escola Sul participa do edital do PROEP e celebra um convênio para a construção da ETHCI, inaugurada em 5 dezembro de 2003. A decisão de participar deste programa repercutiu de forma bastante negativa no interior da CUT, principalmente em SC, onde a direção da CUT era ligada ao Sindicato dos Trabalhadores da Educação/SINTE-SC. De acordo com uma das entrevistadas, a leitura do diretor da Escola Sul naquele momento era de que em Florianópolis havia carência de qualificação profissional no setor de turismo e hospedagem, mercado que estava em constante expansão.

Dessa forma, o projeto previa a construção da escola vinculada ao hotel, onde os estudantes poderiam pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante os cursos de formação. O controverso projeto seguia a lógica da pedagogia das competências, nada diferente dos projetos de qualificação profissional governamentais. Segundo uma das entrevistadas, a

CUT aprovou o projeto apresentado pela Escola Sul sem um debate profundo sobre o significado da decisão em participar do edital do PROEP.

A CUT não parou naquela época para fazer um debate com maior profundidade, sobre o que significava a decisão de ir para dentro do PROEP. Tanto que assim, até hoje a gente fala para alguns dirigentes que essa escola, diferentemente das escolas sindicais [...], foi construída com recursos advindos do governo federal, ela está no sistema regular de ensino profissionalizante e tem que prestar contas regularmente para o governo. Caso contrário, os caras vem aqui, de tempos em tempos, tem auditoria aqui pra verificar meta, enfim, repactuar. Então, quando a CUT tomou a decisão de criar essa escola, eu não sei, eu seria leviano de afirmar uma coisa ou outra, mas a minha dúvida é se a CUT tinha consciência das consequências que seria adotar uma escola dentro do PROEP (ENTREVISTADA 1, 2016).

Para além da polêmica sobre o convênio firmado por meio do PROEP, o projeto inicial do curso de turismo e hotelaria apresentava uma série de elementos que reforçava a lógica do capital no que se refere à formação do trabalhador. Para realização do curso, foi prevista parceria com a então Escola Técnica Federal de Santa Catarina e o Núcleo de Estudos Araguari, responsável pela Coordenação do curso de Pós-Graduação em “Gestão dos Negócios em Hotelaria”, ministrado pela Fundação Armando Alvares Penteado, instituição privada de educação, reconhecido como “polo de estudos, pesquisas e encontros dos melhores profissionais em atuação na hotelaria e turismo brasileiro” (ESCOLA SUL, ca 2001, p. 03).

No referido projeto fica evidente a preocupação com a formação de excelência para “atender a demanda do mercado, que está em franco crescimento” (ESCOLA SUL, ca 2001, p. 03). Expressões como “formação polivalente”, “necessidades do mercado”, “competências”, “cidadão para o futuro”, “empregabilidade”, “capacitação de excelência”, indicavam uma concepção de educação profissional em total consonância com a formação profissional empresarial. Um dos pressupostos pedagógicos do curso era “preparar profissionais voltados para as necessidades do mercado e capacitados a enfrentar as novas relações de trabalho oriundas das novas tecnologias” (ESCOLA SUL, ca 2001, p. 08).

Era um projeto pedagógico que a gente chamava de pós-moderno, os referenciais teóricos não tinham consistência, trabalhou muito com os referenciais teóricos da antropologia, pensando cultura, mas não tinha o fundamento do currículo, não tinha e estava muito presente essa coisa da subjetividade [...]. Inclusive a gente considerou que feria os princípios daquilo que a gente vinha fazendo na CUT. Um referencial muito dos chamados autores pós-modernos, que estava bem em moda na época. Os referenciais que tinham muito a ver com a concepção das equipes técnicas que estavam aqui e não tinham muito esse debate mais crítico em relação ao turismo [...]. O currículo era muito fluído nesse sentido, ele não tinha uma proposta clara, que tivesse a perspectiva da classe trabalhadora, um diagnóstico do mundo do trabalho

[...]. Se colocava o turismo meio como a profissionalização para as ocupações. Então a gente decidiu montar uma outra formação, que desse conta de outras dimensões também (ENTREVISTADA 4, 2016).

Diante das inconsistências deste projeto em relação às práticas de educação profissional já desenvolvidas pela CUT, a ETHCI passou por um momento de reconfiguração de seu projeto, antes mesmo de sua inauguração oficial.

A gente passou a ter a dimensão do projeto e começamos a problematizar, apontando as contradições que tinha com as posições que a CUT defendia historicamente [...]. Então a gente fez uma série de críticas e reconfiguramos o espaço físico da escola, desvinculando do hotel, o hotel passou a ser uma pessoa jurídica própria, com outra estratégia de sustentabilidade e a escola passou a ser concebida mesmo como um laboratório de desenvolvimento metodológico. Inauguramos em 2003 [...], foi em 2003 que a gente conseguiu dar essa guinada na escola pra que ela viesse de fato a ser uma escola coerente com a prática educativa, com aquilo que a gente defende na CUT (ENTREVISTADA 1, 2016).

A estratégia utilizada pela CUT naquele momento consistiu na mudança da equipe gestora, introduzindo pessoas com experiência no desenvolvimento de atividades de educação profissional, já desenvolvidas pela Central na década de 1990. Com esta mudança, o espaço da escola é ressignificado e passa a promover suas ações a partir da perspectiva da educação integral de seus trabalhadores.

4.2.2 Da fundação da ETHCI

O prédio da escola foi concluído em 2002 e a ETHCI viria a ter sua inauguração oficial no final de 2003. Durante o ano de 2002, através de projeto piloto de qualificação profissional em parceria com o CEFET, a escola forma a primeira turma certificada pela instituição, ainda nos moldes de projeto de qualificação profissional anterior. Essa parceria foi necessária, pois a escola não tinha autorização de certificar a formação básica.

Em 2003 a ETHCI oficializa seu funcionamento através do registro nos conselhos e órgãos competentes. Conforme informações das entrevistadas, a inauguração da escola significou também a constituição de uma instituição autônoma à Escola Sul, com uma equipe de gestão e personalidade jurídica própria, vinculada à CUT Nacional por meio da SNF.

Neste mesmo ano, chamado por uma das entrevistadas de “momento de transição”, uma nova equipe é formada para rever o projeto da escola e traçar novas diretrizes. Novos diretores são nomeados e alguns formadores da Escola Sul migram para a ETCHI.

Então, 2003 foi uma transição. Eu diria que, entre os educadores que estavam ali, causou assim um certo receio por não saber o que ia acontecer. De repente, todos foram chamados para uma grande reunião em que se anunciava que a partir de agora a escola tentaria seguir o projeto que tinha intenção de ser coerente com aquilo que a CUT pregava em termos de concepção de educação [...] A equipe nova veio para, inclusive, fazer uma rígida prestação de contas, para mostrar o que tinha e o que que não tinha sido feito. Aquela escola tinha recebido recursos da DGB e do MEC, pra construção da escola, então ela tinha que prestar contas daquilo [...] Só que as equipes não tinham conhecimento técnico, quer dizer, se implantou uma escola, viabilizou-se uma escola de turismo com hotel e uma escola de formação, mas a parte específica da escola de turismo e talvez até do próprio hotel não tinham equipes que tivessem um profundo conhecimento técnico sobre o que era aquilo. Então, foram se chamando pessoas que não necessariamente traziam essa memória histórica, esse acúmulo do debate do movimento cutista, do movimento sindical dos trabalhadores de forma geral (ENTREVISTADA 4, 2016).

Como já observado anteriormente, a decisão pela construção da escola se deu de forma controversa e a ausência de pessoas que tivessem algum acúmulo teórico na área de turismo e hospitalidade foi decisivo para a adoção de um projeto inicial com pressupostos teóricos baseados na pedagogia das competências. É possível também observar na fala de uma das entrevistadas que os educadores atuavam de forma passiva no âmbito da Escola Sul, sendo privados das informações pertinentes às decisões da Central. A dificuldade relacionada à falta de pressupostos teóricos na área de turismo e hotelaria foi mencionada por outra entrevistada: “Quando se faz a opção de criar essa escola, uma primeira questão que se coloca é onde a escola vai beber, qual a fonte. De onde vai beber experiência do ponto de vista de concepção, de prática educativa” (ENTREVISTADA 1, 2016).

Com o tempo a escola articula conhecimentos e lança diversas publicações na área de hotelaria, projetos realizados no período de desenvolvimento metodológico, com recursos do PNQ, e que servem de subsídio para as atividades da escola, a exemplo da publicação do Projeto Político Pedagógico da Escola em 2005 (que apresentaremos adiante), dois cadernos metodológicos para educadores, que apresentam sugestões de leituras e atividades para cada uma das áreas de formação da ETHCI e um estudo sobre a área de Turismo e Hospitalidade e os trabalhadores da hotelaria no Brasil, publicado em 2007.

Ainda sobre a revisão do projeto da escola, outra entrevistada que participou deste processo conta como foi a sua experiência naquele momento.

Quando nós viemos para cá em 2003, fizemos o planejamento estratégico aqui da Escola. Uma coisa era o convênio, outra coisa é o que nós queríamos dessa Escola. Então fizemos o planejamento estratégico, envolvendo particularmente, pensando no turismo e setor de serviço, quem representa. Trouxemos a Confederação dos

Trabalhadores em Comércio e Serviços, que tem em outros lugares representação dos trabalhadores de turismo. Então nós fizemos um planejamento com a CONTRACS, com a Secretária Nacional de Formação, a antiga Tesouraria da CUT, a Finança da CUT pra discutir o que que é isso, o que seria esse projeto, aí desenhamos o projeto estratégico. Dentro das linhas de educação profissional, a construção desse espaço como um espaço de desenvolvimento metodológico nessa área de experiências concretas com os trabalhadores [...]. Um dos nossos objetivos era, a partir dessas experiências, subsidiar o movimento sindical no debate da educação profissional, certificação e sistemas que estão vinculados à educação e ao trabalho para os processos de negociação, contratação, na área da qualificação profissional [...]. Que é um pouco o que a gente vem até hoje discutindo, por isso a discussão de educação integral sob o eixo da ciência, tecnologia e trabalho, contrapondo as questões das competências profissionais, dentro da lógica de adaptação às exigências do mercado [...], é essa estratégia que está dentro da concepção da Escola, que depois a gente sistematizou no nosso projeto político-pedagógico em 2005 (ENTREVISTADA 2, 2016).

Num primeiro momento a direção pedagógica foi desenvolvida por duas pessoas que tinham experiência no movimento sindical e já tinham atuado em outros programas de formação profissional e educação do campo, inclusive no âmbito da CUT. Estas pessoas tiveram papel importante para a construção da concepção de educação profissional a ser defendida e implementada pela escola. A entrevistada 4 ainda relata que uma dessas pessoas não resistiu às tensões internas e saiu da coordenação. Estas tensões estavam relacionadas principalmente às divergências políticas entre as correntes internas da CUT no que se refere à necessidade de manutenção da escola. A partir de 2004, um novo coordenador pedagógico foi nomeado pela Central, dessa vez da corrente de oposição, no intuito de verificar e questionar as atividades da escola, mas acaba por aderir à proposta de trabalho desenvolvida.

O João fez uma parceria muito bonita com a Maria na coordenação¹⁸. E engraçado que o João foi indicado como alguém da corrente contrária, meio que pra ser o cara que iria fazer diferente, coletar as informações e tal. E ele, na sua coerência, foi lá e justamente pautou uma outra perspectiva que não estava nessa lógica. Quem indicou ele acreditava que ele iria se expor a isso e no fundo ele e a Maria eram do mesmo campo, tinham a mesma perspectiva (ENTREVISTADA 4, 2016).

Para além das divergências quanto à adesão ao PROEP e construção da escola, após a revisão do projeto permanecem as divergências quanto à sua manutenção e, por um certo período, a escola refletiu as disputas entre correntes internas da Central, o que será comentado a seguir.

¹⁸ Utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

4.2.3. Da manutenção financeira e principais dificuldades

A situação financeira foi citada por todas as entrevistadas como uma das principais dificuldades enfrentadas pela escola. No momento inicial de seu funcionamento, a manutenção financeira da ETHCI era bastante polêmica devido às diferentes concepções entre as correntes internas da CUT quanto à necessidade de manter as atividades da escola. Uma das entrevistadas explica que a divisão entre as diferentes correntes repercutiu na direção da escola, onde uma das correntes era responsável pela direção geral e outra pela direção financeira. Segundo as entrevistadas, na direção geral estavam pessoas que defendiam o projeto de educação integral desenvolvido pela CUT - e que entendiam o papel da escola em construir uma concepção de educação contra-hegemônica -, enquanto na direção financeira havia um representante da corrente que questionava a necessidade da manutenção da escola pela Central.

Não estava clara a questão política em relação à escola, o papel estratégico que ela tinha. Não se tinha clareza, no âmbito da CUT, se a CUT deveria ou não ter uma escola de turismo e hotelaria. Havia aquele que dizia que não, não era papel da CUT ter uma escola. Alguns enxergavam na escola uma possibilidade de oferta de curso, mas não viam na escola necessariamente a possibilidade de oferta de curso pra construção de uma perspectiva contra hegemônica. Havia disputas, do ponto de vista político, entre correntes. As mesmas correntes que disputavam internamente na CUT, disputavam na escola, e elas se materializavam na direção da escola, que tinha duas correntes, digamos assim, antagônicas em postos estratégicos, então uma era da direção geral e outra da direção financeira. E as disputas no âmbito da CUT, possivelmente também no âmbito do PT e em outros âmbitos, aquelas disputas que eram mais amplas acabavam repercutindo ali. Então, ficava, por vezes, nós como equipes, que não éramos necessariamente vinculados nem ao PT, nem à CUT, assim de uma forma orgânica, a gente sofria os impactos disso, porque as coisas travavam, não andavam, não necessariamente se entendia que a CUT deveria investir dinheiro na escola (ENTREVISTADA 4, 2016).

Importante esclarecer que esse contexto se refere ao momento inicial também do governo PT na Presidência da República, a partir do qual as disputas internas em torno do projeto do novo governo refletiram também nas políticas internas da CUT. A política pública de formação profissional, neste momento, passava por uma reestruturação que resultou na criação do PNQ e na significativa redução de recursos públicos destinados às instituições que desenvolviam projetos de educação profissional, principalmente às centrais sindicais. Ao que parece, a problemática da manutenção da escola estava mais relacionada aos gastos que a Central teria com a sua manutenção do que à problematização de seu papel como uma instituição que presta um serviço público, uma vez que esta é uma prática já adotada pela Central em outras frentes, como a ADS. Esse conflito demonstra que a preocupação com a

educação profissional no interior da Central se deu principalmente no período em que havia recursos públicos disponíveis para o desenvolvimento destas atividades.

Depois de construída com recursos do PROEP e DGB, e com o fim dos recursos do PLANFOR, a escola passou por um momento de crise financeira; os recursos agora dependiam de projetos pontuais.

Até 2003, ela funcionava muito bem [...]. Ela tinha recursos da DGB, do PROEP, então ela funcionava bem sem precisar da CUT. Só que o problema é que a partir de 2003, ela passou a não ter mais isso, então ela tinha que encontrar formas de se manter. Esse foi e é o dilema da escola. Mais recentemente, ela conseguiu ter um apoio mais permanente pra se manter financeiramente. Isso impactava que a gente não tinha equipes que se mantivessem na escola. Então, eu fui um dos poucos que permaneceu na escola durante todo esse tempo. Mas a partir de 2003, passamos a sobreviver na escola com projetos. A entrada do governo Lula criava a expectativa de que se a gente tivesse uma perspectiva de educação contra-hegemônica no âmbito do governo federal, de que aquilo que nós estávamos fazendo teria uma valorização também. E de alguma maneira teve financiamentos (ENTREVISTADA 4, 2016).

O financiamento do Governo Federal, em escala consideravelmente menor, deu-se principalmente através de convênios com o MTE por meio do PLANSEQ e do PROESQ (ambos no âmbito do PNQ), com o Ministério do Turismo e Ministério da Pesca e Aquicultura. Além destes, a escola realizou posteriormente convênios com Secretarias Estaduais de Trabalho, bem como obteve financiamento com a DGB da Alemanha e a Petrobrás (CORRÊA, 2009).

Um dos reflexos da polêmica quanto à manutenção financeira da escola foi a questão da forma de contratação dos formadores. Uma das entrevistadas relata que inicialmente foi contratada como horista, depois como professora e por último como instrutora. Também houve mudanças na sua fonte pagadora; ora foi contratada pela CUT, ora pela escola. Contraditoriamente, esta forma de contratação representava a precarização das relações de trabalho numa instituição vinculada a uma central sindical.

Contratar como instrutor ao invés de professor não era qualquer decisão, não era uma decisão apenas econômica, era uma decisão política e de concepção, porque essa lógica de instrutor, ela cabia muito bem à lógica empresarial e o sistema S até hoje contrata como instrutores, porque paga menos, porque contrata exclusivamente pelas horas trabalhadas, inclusive não paga pelo tempo de preparação, de reunião e tudo mais. E a concepção da gestão financeira era essa, de que deveria otimizar inclusive recursos e contratar nessa lógica. Então, quer dizer, se tinha uma boa intenção que era de otimizar os recursos; por outro lado, essa otimização de recursos colocava em xeque aquilo que nós defendíamos, que era uma educação integral, que era que os trabalhadores têm direitos. Então, na prática a gente vivia com esse tensionamento [...]. Então, a gente não concordava com isso, nós questionamos várias vezes isso, mas

na prática as correlações e forças internas levaram à manutenção disso (ENTREVISTADA 4, 2016).

Devido às dificuldades de orçamento, a escola suspendeu por alguns anos a oferta do curso técnico em hospedagem, de longa duração, e ofertou apenas cursos de curta duração, os chamados cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Tais cursos, que duravam em média 4 meses, não permitiam um maior desenvolvimento da metodologia proposta pela escola e tampouco permitiam que os próprios formadores se apropriassem dessa nova metodologia, os quais, por vezes, acabavam reproduzindo as atividades de educação formal.

Então, tentava-se construir cursos FIC na perspectiva contra-hegemônica, mas professores entravam trazendo uma concepção de educação hegemônica e não tinham tempo sequer de construir uma outra perspectiva. Então, se fazia uma oferta com uma tentativa de ser contra-hegemônica, mas os educadores não necessariamente tinham tempo de viver, vivenciar e transformar-se a partir do processo, porque eventualmente ficavam seis meses e saía, um ano e saía e em um ano não se transforma (ENTREVISTADA 4, 2016).

A rotatividade das equipes, seja devido às condições de trabalho ou devido a projetos pessoais, tornou-se um desafio para o desenvolvimento da proposta de educação integral.

[...] o ideal é que você consiga consolidar uma equipe coesa e com muita convergência do ponto de vista de concepção metodológica e pedagógica. O problema é que as pessoas entram no espaço, se qualificam e esse espaço abre outros espaços..., então você tem que estar neste eterno recomeçar [...] eu não estou dizendo que isso é ruim, eu estou dizendo que do ponto de vista da consolidação da proposta pedagógica, isso vai apresentando certos limites (ENTREVISTADA 1, 2016).

A polêmica sobre a manutenção da escola pela CUT permaneceu até meados de 2010, quando a Central reconheceu a importância do trabalho e a necessidade da manutenção de uma equipe mínima.

[...] chegou um ponto que esse debate aconteceu: afinal de contas, se não tiver projeto vai fechar a escola? Qual é o papel dessa escola? E nós contávamos muito com a sensibilização da equipe da Secretaria de Formação, que estava responsável pela direção geral, pra ajudar nesse processo. Então, teve um momento que a CUT passou a investir alguns recursos para manter. E depois disso, depois que eu saí, em 2007, se tornou uma espécie de consenso de que tinha que ter uma equipe mínima bancada pela própria CUT, porque era uma questão estratégica de disputa, no campo da educação profissional e da educação dos trabalhadores (ENTREVISTADA 4, 2016).

Eu acredito que a escola ela tem um certo papel importante dentro da CUT, mas não é consenso dentro da própria CUT que ela exista. E muitas vezes manter uma equipe mínima na escola era difícil, dificultava para levar o projeto político-pedagógico

adiante [...]. Eu peguei uma época que era muito por convênio, então dependia muito do governo também [...]. Então neste período que tinha o convênio a equipe estava garantida, mas acabando o convênio acabava a equipe também. E agora a gente está com uma equipe mínima consolidada, há uns 2 anos mais ou menos. Isso foi uma coisa que atrapalhava um pouco. Isso foi até 2010/2011, não tinha essa certeza de uma equipe mínima que iria permanecer na escola (ENTREVISTADA 6, 2016).

Até 2012 a escola realizou alguns convênios, mas desde então a manutenção é exclusivamente realizada pela Central¹⁹, o que permitiu a consolidação de uma equipe mínima e a garantia da realização de atividades de forma contínua.

Quando eu entrei aqui na escola era através de convênios [...]. A escola sempre participou de editais e chamadas públicas [...]. Grande parte dos recursos vinha destes convênios. Então, na transição de um convênio para o outro, quando a CUT tinha que entrar com os recursos, muitas vezes não se tinha a garantia de ter esse recurso para manter a equipe. E eram equipes razoáveis, na época que menos teve educador eram 4 ou 5 educadores. Isso na minha época, porque 1 ano antes de eu entrar tinham 3 educadores [...]. De 2012 para cá nós temos sobrevivido somente com recursos da própria CUT. A gente tem participado de editais, mas a gente não tem sido contemplado (ENTREVISTADA 5, 2016).

Outra dificuldade relatada pelas entrevistadas é referente ao diálogo e à compreensão do dirigente sindical acerca da educação profissional e a proposta da escola. Uma das entrevistadas relata o desafio da formação para os dirigentes, pontuando sua dificuldade em se comunicar com a classe trabalhadora, em compreender a educação profissional de uma maneira mais ampla, no sentido de romper com a concepção da educação profissional na lógica do mercado. Relata que uma das dificuldades que a escola tem conseguido superar é quanto a manter sua autonomia no desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola sem a interferência política neste processo.

Acho que não é dificuldade porque a gente tem driblado bem, mas assim como a gente tá numa entidade sindical, a gente tenta continuar fazendo nosso trabalho não tendo interferência política (em) nosso trabalho pedagógico. Por exemplo: nós estamos fazendo o currículo e uma coisa que a gente tem muito cuidado, nós somos formadores e não vamos fazer uma formação panfletária. Mas tem uma dificuldade que eu acho que é dá própria formação dos dirigentes atuais. Entende? De dialogar com a base [...] Eu tô querendo dizer que às vezes a gente fala para nós mesmos, um dirigente sindical infelizmente não tem uma linguagem para falar com trabalhadores não organizados. [...] Educação tem que ser pensada, tem que ser preparada não dá para fazer com

¹⁹ Não tivemos acesso às informações orçamentárias da ETHCI, mas segundo as informações de uma das entrevistadas, cerca de 90% dos recursos são destinados ao pagamento das equipes. Importa mencionar que a escola solicita uma contribuição espontânea aos educandos para compra de alguns materiais utilizados em aula, mas os cursos são totalmente gratuitos e a não contribuição não inviabiliza a realização do curso pelo educando.

ativismo e o movimento sindical é muito ativista, isso é uma grande dificuldade, mas que faz parte, a gente tem que lidar com isso, contornar e garantir qualidade, porque senão você perde qualidade. [...] nós existimos para subsidiar o movimento sindical também. A grande dificuldade é o dirigente se apropriar da concepção de educação profissional, de educação integral que a gente tem trabalhado, é muito forte a visão hegemônica, a preparação para o posto de trabalho [...] A maior dificuldade ainda é uma visão recorrente, uma visão tecnicista da educação profissional no movimento sindical e tem a ver com a história do movimento sindical, tem a ver inclusive com a formação do sindicalista no SENAI da vida e tudo mais...(ENTREVISTADA 2, 2016)

O que podemos evidenciar é que a CUT, apesar das suas deliberações aprovadas em encontros e congressos, não se preocupou em desenvolver ações que de fato reivindicassem uma educação pública numa perspectiva contra-hegemônica e, no que se refere à educação profissional, nem sequer tem clareza da proposta de educação profissional que a escola desenvolve. Ao que parece, a necessidade de formação de dirigentes a respeito da educação profissional é uma constante, desde que ela se propôs a desenvolver estas atividades.

4.2.4 Da relação com outras instâncias da CUT

Como relatado, a ETHCI está diretamente ligada à SNF/CUT e compõe a sua rede nacional de formação. Atualmente, a ETHCI é a única escola vinculada à Central que desenvolve atividades de educação profissional. Diversos sindicatos filiados à CUT realizam formação profissional, porém não existe um levantamento preciso destas informações.

Buscando entender em que contexto a escola está inserida na esfera da CUT, questionamos as entrevistadas sobre a relação da escola com outras secretarias da CUT e qual o lugar da escola na SNF atualmente.

Sobre a primeira questão, grande parte das entrevistadas relatou que a relação com as demais secretarias da CUT se dá principalmente em momentos de atividades da escola, quando é discutida alguma temática pertinente a outra secretaria. Nestes momentos, além de utilizar-se do referencial teórico produzido por determinada secretaria, há ainda a possibilidade de participação de seus representantes como palestrantes ou convidados. Não houve relatos de atividades organizadas em conjunto com diferentes secretarias ou instâncias, o que pode denotar o trabalho fragmentado das diferentes frentes da Central.

Na verdade, assim, a escola ela tem um projeto pedagógico e nesse projeto ela desenvolve temas relacionados com a política que a CUT desenvolve. Então tem, por exemplo, a CUT tem toda uma trajetória, um acúmulo grande sobre a questão das relações sociais de gênero no mundo do trabalho. E tem várias publicações sobre isso. Então a escola quando aborda no seu projeto pedagógico a questão de gênero, ela tem

como referências as elaborações da CUT. A relação é uma relação política, não de presença física, entendeu? (ENTREVISTADA 1, 2016)

Mais no sentido de subsídios, ou quando tem alguém que pode vir aqui dar uma palestra pra gente. [...] atividade articulada em termos de secretaria não, [...] até porque cada uma tem sua agenda de formação. Claro que articulando as agendas que interessam para o curso a gente tenta participar. Por exemplo: a agenda da comunicação nos interessa, tem tudo a ver com a questão da formação dos trabalhadores, a questão da democratização da mídia, por exemplo, então vai ter um encontro de blogueiros contra a hegemonia na comunicação pra nós interessa para formação inclusive para os nossos educadores. Nesse sentido, somos convidados, aí é pelas CUT's estaduais, não é por políticas específicas (ENTREVISTADA 2, 2016).

Sobre o lugar da escola na SNF, historicamente a educação profissional perdeu a prioridade no que diz respeito ao debate no interior da CUT e conseqüentemente nas ações de formação. Para exemplificar, na Revista Forma e Conteúdo – edição número 16, julho de 2014 –, a SNF apresenta sua Rede de Formação e em nenhum momento a ETHCI é citada. A fala de uma das entrevistadas também sinaliza esta situação, embora ela procure interpretar de forma positiva esta invisibilidade.

Eu acho que pra CUT nesse momento... não foi em outros, em outros foi muito difícil ou estava muito invisível, mas também nos momentos que a gente está invisível é legal porque você tem tempo para elaborar e para experimentar, sem muita pressão. Eu não vejo como ruim o momento que a gente estava invisível, eu acredito que a gente também precisava desse tempo para amadurecer, para acertar, para errar, para ter uma formulação um pouquinho melhor, então foi bom, hoje nós já estamos nesse patamar um pouquinho mais maduro. Claro que tem milhões de coisas que não dá, que a gente sabe os limites que tem qualquer experiência em seu tempo histórico.... Mas eu acho que hoje a gente tem mais condições, a gente tem contribuído muito (ENTREVISTADA 2, 2016).

Recentemente, aconteceu o 19º ENAFOR, que estabeleceu diretrizes para a Política Nacional de Formação para os próximos quatro anos e a escola teve papel fundamental na reflexão teórica acerca da formação dos trabalhadores no contexto atual e na estratégia de luta da CUT neste processo.

A escola é importante porque se constituiu em único espaço hoje, em que a gente consegue experimentar nossa concepção. E nesse sentido, ela tem meio que um caráter de laboratório. Então ela é extremamente importante porque é ela que dá, digamos assim, a medida da certeza se o que nós estamos propondo tem viabilidade, tem coerência com a realidade que os trabalhadores tão vivendo nos locais de trabalho. Eu te diria que essa escola aqui, pelo o que ela faz e o que ela significa, é a referência, a única que a CUT tem pra fazer debate no âmbito das políticas públicas de educação profissional e tecnológica e de educação de jovens e adultos. Nesse sentido, ela tem uma importância fundamental no conjunto da Rede. Tanto que agora, [...] no último Encontro Nacional de Formação, saiu como um dos encaminhamentos que a partir do acúmulo dessa escola aqui, nós vamos pensar numa estratégia nacional de capacitação de formação de formadores, na verdade, pra fazer com que a Rede, ou conjunto da

rede de formação da CUT, incorpore essa concepção de educação integral. Por que? Parece contraditório falar pra você incorpore, mas é que nos últimos 10 anos houve um processo de renovação muito grande nessas escolas, como nas secretarias estaduais de formação. Então, entra muita gente nova e aí é um eterno recomeçar. [...] E as pessoas vêm muito focadas no debate da formação sindical, não conseguem fazer o vínculo da formação sindical com a educação profissional, nesta perspectiva da educação integral. Esse é o nosso desafio e esse é o papel que essa escola tem, de fazer com que essa discussão, inclusive nesse cenário agora, que a gente não sabe o que vai acontecer, sobretudo, com as políticas públicas, é fundamental (ENTREVISTADA 1, 2016).

Acho que é uma escola que é importante do ponto de vista de estar atuando junto a trabalhadores não organizados, entender qual é a realidade destes trabalhadores, tem a questão da Educação de Jovens e Adultos, acho que essa escola, quer queira quer não, o acúmulo da CUT em relação ao EJA está aqui nessa escola. Qualquer debate sobre esse tema, nós somos chamados pra contribuir, pra assessorar e para escrever, esse é o nosso papel hoje, mais de subsidiar a partir da experiência... (ENTREVISTADA 2, 2016).

Também no âmbito do contexto em que se insere a ETHCI, perguntamos às entrevistadas qual é a contribuição da CUT para o desenvolvimento das atividades da escola durante o período em que as entrevistadas atuaram/atua nela. As respostas giraram em torno da questão financeira, sendo que duas das entrevistadas apresentaram sua opinião de forma crítica à Central.

A CUT não contribuía, a CUT atrapalhava. A CUT não queria isso. É que a Maria²⁰ há muito tempo está na CUT, ela tem cacife muito forte, então com isso ela conseguia bancar o enfrentamento com a CUT, com a direção da CUT que era de outra linha. Tanto é que tinha um obstáculo muito forte, administrativo. Existia a coordenação nacional da política nacional, esses diretores tinham seus assessores, com os quais a coordenação da escola tinha uma relação. Mas tinha o administrativo, toda a administração da coisa era um corpo à parte. E esse administrativo só atrapalhava. O que eles poderiam barrar, ou interromper, ou impedir que fosse adiante, eles faziam. Inclusive contratação de pessoas. Mas foi tocando, porque era uma experiência, e essa experiência dependia muito da equipe que iria tocar os cursos, do entendimento da equipe, como fazer com que o curso profissionalizante se tornasse uma educação que fosse além da profissionalizante. E não era uma coisa tão simples e não se realiza isso em pouco tempo. E isso não era projeto da CUT, era um projeto mais nosso (ENTREVISTADA 3, 2016).

Ao longo de todo o processo, o apoio político pra esse projeto contra-hegemônico se dava no âmbito da Secretaria Nacional de Formação e da direção geral [...]. Uma das coisas que eu aprendi trabalhando na escola é que a CUT é um universo de muitas perspectivas. Então, tinha, por exemplo, dirigentes sindicais que tinham uma clareza política da importância que tinha aquele espaço, mas isso acho que era uma minoria. Muitos outros dirigentes sindicais não tinham noção do pra que servia aquilo. Tanto é que, depois com o tempo, a gente foi fazendo trabalho de formação dos próprios dirigentes a partir da escola [...] na medida em que foram participando e vendo o trabalho que a gente vinha fazendo foram compreendendo pra que que servia aquilo e

²⁰ Utilizamos nome fictício para preservar a identidade do sujeito mencionado.

dando sustentação, então elas vão se convencendo da importância estratégica que tinha a escola nesse sentido. Mas assim... muita gente não compreendia, ou talvez nem compreenda até hoje, pra que serve. Muitos estavam muito mais preocupados com as disputas internas do que qualquer outra coisa. Até porque, naquele momento ali, a ideia de uma educação contra-hegemônica não necessariamente era algo que estava no seio, na preocupação maior, no âmbito da CUT. Tampouco era a transformação... A CUT, assim como o PT, tinha se transformado desde a sua fundação, mantinha dirigentes que tinham todo esse legado, digamos assim, de uma CUT mais combativa e que eventualmente podiam enxergar na escola também um espaço de combatividade, mas também mantinham-se os novos dirigentes, que contaminados pela mosca azul, já gostavam de ser dirigentes [...]. Pra esses, o discurso poderia até, eventualmente, ser um discurso aparentemente de transformação, mas na prática eles já estavam na nova lógica que o PT e a CUT tinham encampado a partir dos anos 90, principalmente (ENTREVISTADA 4, 2016).

Como já observamos, a fragmentação da Central e as disputas internas refletiram decisivamente para o desenvolvimento do trabalho na escola. A observação de Rummert (2005) vai ao encontro da fala da Entrevistada 4, ao afirmar que essa fragmentação ainda permanece, o que ocasionou o seu afastamento dos princípios de fundação da Central.

A CUT é, hoje, uma entidade fragmentada e, poderíamos até afirmar, desprovida de qualquer identidade aglutinadora de suas diferentes facções. A explicitação inequívoca de tal fragmentação decorreu da profunda crise em que está mergulhado o mundo do trabalho e, em parte, dela decorreu. Esta fragmentação, cujo germe, na realidade, remonta ao tempo de sua fundação, tornou-se, gradativamente mais aguda. Ela gestou-se, portanto, no âmbito da própria central, a partir da ação de agentes e de agências a ela vinculados que, agora, apoiados na hegemonia conquistada, movem-se em direção a interesses distintos daqueles que constituíram suas bandeiras iniciais de luta (RUMMERT, 2005, p. 11).

As demais entrevistadas deram ênfase positiva ao atual apoio recebido pela Central, como podemos exemplificar na fala de duas das entrevistadas.

A mantenedora é a CUT Nacional, então ela contribuiu financeiramente com a Escola e assessorias que a gente precisa aqui. E a parte de gestão, gestão administrativa, assessoria jurídica. A equipe é paga pela CUT Nacional [...]. A gente também tem o apoio para as agendas fora da cidade, participar de [...] eventos da agenda da CUT Nacional. [...] A Escola de Turismo estava dentro da Escola Sindical Sul até 2002 por causa do convênio, [...] aí a Escola Sul deixa de assumir a gestão e a CUT assume essa Escola como uma escola de educação para os trabalhadores dentro da rede de formação da CUT (ENTREVISTADA 2, 2016).

Do ponto de vista do processo de desenvolvimento metodológico, como eu te falei, como é uma escola da CUT, a CUT tem um processo intenso de elaboração de estratégia política, [...]. Por outro lado, tem estrutura física, desde que se encerrou o processo de repasse de recurso do Governo Federal, se não me engano em 2003 ou 2004, a CUT assumiu a escola e sustenta até hoje. E muito a partir de todo um trabalho de convencimento que a gente vem fazendo sobre a importância dessa escola, de você ter um espaço de afirmação da nossa concepção metodológica [...]. Nesse sentido que é a contribuição da CUT com a escola: por um lado é política, de elaboração com implicações no fazer pedagógico e, por outro, é de sustentação financeira mesmo (ENTREVISTADA 1, 2016).

Outras duas entrevistadas, além de mencionar a questão de manutenção financeira, também comentaram sobre o apoio político e pedagógico recebido da CUT, seja através da produção teórica da Central, em diversos temas, seja através do acompanhamento constante prestado à escola, bem como através da participação em diversos momentos de debate organizados pela ETHCI.

Como foi possível notar na fala das entrevistadas, no momento inicial da escola, a CUT pouco contribuía com este projeto. A história da escola é marcada por muita luta no sentido de convencer a Central da importância do trabalho desenvolvido. A manutenção financeira da escola foi uma conquista, mas é constante o desafio de provar a relevância da atuação da ETHCI na esfera da CUT. Como mencionaram diversas entrevistadas, a CUT é “um mundo” de diferentes concepções que refletem no apoio prestado à escola.

4.2.5. Da atuação da escola e o governo PT

Conforme mencionado, quando Lula chega ao poder, as expectativas dos movimentos sociais em geral eram que algumas pautas históricas fossem atendidas. Em relação à educação profissional, acreditava-se que os recursos do FAT seriam ampliados e que as centrais pudessem continuar desenvolvendo suas atividades, ainda que a partir de novos moldes a serem implementados pelo novo governo. Entretanto, isso não acontece e, dentro da CUT, a educação profissional perde a ênfase recebida durante a década de 1990.

As políticas adotadas pelo governo PT para a educação profissional foram amplamente criticadas pelas entrevistadas. Estas acreditam que o governo está mais aberto ao diálogo, entretanto apresenta resistência em adotar as reivindicações dos trabalhadores, o que acaba por reproduzir as políticas neoliberais adotadas na década de 1990.

Uma das entrevistadas afirmou que na ocasião da eleição de Lula, a CUT se voltou majoritariamente para o novo governo, preocupada principalmente com os cargos que iriam ocupar, como já observado por Carvalho (2011).

O governo tomou conta da atenção das direções e ali, a escola, uma coisa pequena e à parte, incomodando, porque ela existia e tinha que existir. [...] A influência maior era um certo afastamento [...]. Não só chamou atenção como alocou em cargos dirigentes da CUT [...]. Então uma escola aqui, longe, mais incomodava do que ajudava (ENTREVISTADA 3, 2016).

As demais entrevistadas dão ênfase às críticas à política de educação profissional ofertada pelo governo e reconhecem que desde que o PT assumiu a presidência, o debate da educação profissional no interior na CUT se tornou secundário.

Então, eu acho assim, olha, nós poderíamos ter feito muito mais. Porque a expectativa, muito pessoal minha, quando a gente elegeu Lula em 2002, evidentemente que a gente tinha consciência que nós não tínhamos feito a revolução no Brasil e que, portanto, era utopia você imaginar que iriam acontecer grandes mudanças. Mas a gente imaginava que em alguns campos de atuação seria possível radicalizar as mudanças, e a educação era uma delas na minha avaliação [...]. A gente conseguiu avançar em algumas coisas, mas no que diz respeito à educação dos trabalhadores, o governo deixou bastante a desejar. Aquilo que eu te falei, com exceção do PROEJA, fundamentado a partir de uma visão da relação da necessidade da escolarização com a realidade do mundo do trabalho, os outros programas todos se perderam. E se perderam, acho eu, faltou do ponto de vista dos gestores entender o que nós estávamos vivendo. Então, houve uma preocupação enorme em aumentar a oferta, seja de bolsas de estudo, o Ciência Sem Fronteiras, o ProUni, etc., mas não se preocupou com a qualidade. O governo repassou muito dinheiro para o sistema privado, universidades privadas, sistema S, etc. [...]. Nesse cenário, eu acho que a experiência da escola de hotelaria sobreviver, porque na verdade a gente sobreviveu a isso tudo, demonstra o acerto que fizemos nas nossas escolhas. E não é por acaso que em alguns espaços hoje, inclusive organizados pelo MEC, a escola se coloca como uma experiência inovadora. Então, ter sobrevivido, foi uma conquista enorme, se colocar como referência [...]. Mesmo tendo todas essas dificuldades que a gente teve no governo Lula, Dilma, enfim, mas tendo um governo que você tem, uma certa identidade política, tem uma certa abertura para o diálogo, eles podem até não fazer aquilo que você acha que deveria ser feito, mas pelo menos ouvem. [...] A escola consolidou o seu projeto pedagógico, e consolidou muito mais por teimosia nossa do que por vontade do governo, que poderia se colocar como referência pra além dos institutos federais ou pra além do sistema S (ENTREVISTADA 1, 2016).

Participamos de muitos espaços desde 2003, quando eu vim para cá. O debate do Decreto 5154 que aconteceu na primeira conferência de educação profissional em 2004 eu ajudei, participei da Comissão Organizadora no Estado. Depois teve a nacional, nós enviamos dois educadores, [...] foi bem interessante, foi bem quando saiu aquela concepção de educação integral do currículo integrado, saíram boas concepções de educação. O problema é que teve desestruturas, teve muita alternância nas equipes do MEC, nas secretarias, uma das dificuldades, por exemplo, você começa a fazer um diálogo com um ministério, aí cada vez que muda um ministro é três ou quatro meses pra se ajustar as equipes técnicas, então há uma certa paralisia no governo, que a gente sentiu desde sempre. Nós começávamos uma negociação, participávamos, mas a gente sentia a descontinuidade dos espaços e debates. Por exemplo, o PROEJA, fazendo uma discussão para a certificação profissional. Nós participamos, fizemos atividades inclusive com o MEC aqui, na CUT nacional. E então sai uma rede de certificação sem nada do que a gente propôs e a gente fez muita crítica na época. Na rede CERTIFIC a CUT tem representação, mas são espaços que teve descontinuidade, não teve nem reunião no ano passado, participamos do debate do catálogo de cursos lá no começo [...]. Teve espaços, mas todos pulverizados e descontínuos. E nós não conseguimos avançar dentro da concepção de educação profissional; muito pelo contrário, do jeito que foi, sem a participação da sociedade civil, dos movimentos sociais, ele colocou em risco uma série de avanços de pensar a educação de longa duração, com qualidade. Destinou um tanto de recursos e foi isso que atraiu todo mundo, não foi oferta, não foi a qualidade de ensino. Fizemos uma grande crítica à questão dos recursos para a iniciativa privada, mas [...] nós temos que ver também a oferta pública. Como está a oferta pública nas redes federais e estaduais? Eu não tenho dados agora, mas acho que na rede federal a expansão não acompanhou

a ampliação do acesso às vagas [...]. Nós queremos que seja público [...], temos que pensar na oferta e no acesso, não adianta só ofertar [...]. “Tem um monte de vaga e a gente não consegue completar as matrículas”, a gente tem ouvido isso há uns bons anos já, das redes federais. Por um lado, você vê crescendo um contingente de demandas tanto de escolarização quanto de formação profissional [...], e, por outro, a diminuição da oferta de EJA na rede pública, então tem alguma coisa errada acontecendo. [...] Hoje eu vejo o nosso papel de provocar essa discussão, o que a gente faz é pra provocar esse debate, contribuir nesse debate (sobre o) desmantelamento das instituições de ensino é um pouco, a gente faz aqui uma experiência muito pequena, mas é pra provocar a discussão [...]. Nós estamos com uma educação profissional burocratizada, a gente não consegue destravar esse processo e eu acho que a luta continua, assim eu acho que a Escola está mais pra fazer o contraponto mesmo, nós não vamos fazer grandes transformações, mas ela também é espaço (para) provocar a Central para esse debate [...]. Eu acho que a CUT tem uma agenda muito grande, por conta da gente ter descontinuidades desse diálogo com o governo, não é tão fácil quanto se imagina. Anteriormente era até mais fácil com o Ministério do Trabalho porque era onde o movimento sindical tinha mais familiaridade para discutir. Com a Educação é mais difícil, a Educação tem mais setores, e como a pauta da CUT é ampla e também tinha essa dificuldade de acúmulo nesse campo da educação profissional, foi a Secretaria Nacional de Formação e nós aqui da escola que participamos muito desse processo [...] Com as experiências que tem hoje, a nossa Escola é colocada como a referência de educação profissional para subsidiar o debate, então é um pouco isso também. Tinha outras demandas, até porque a pauta é imensa, teve muito forte a questão da desregulamentação do trabalho, então o foco da CUT, principalmente nesses três últimos anos, é a questão da PL 4330 da terceirização, redução das jornadas, os temas que mobilizavam mais. A educação profissional ficou secundarizada porque se tinha o entendimento do movimento sindical, que se tinha um monte de política pública e as coisas iam andar. Se nós formos analisar, não tem tanto erro nessa análise, são sindicalistas, não são educadores. Então, nós queríamos que a política educacional ampliasse para as classes trabalhadoras acessar e agora tem mais oferta pública, tem PRONATEC, PROEJA, PROJOVEN, PROUNI, FIES. Então, quando eles fizeram as contas, estava tudo bem, mas com essas políticas não significa que está tranquilo entrar. Mas só se percebeu isso mais claramente agora entendeu? [...] a classe trabalhadora, mais vulnerável, com menores salários, com menor escolarização não está acessando essas políticas. É essa ficha que caiu agora na CUT, que a gente já vinha falando há anos e ninguém acreditava [...]. Agora se já é tarde, eu não sei, só que é assim, tem que ter resistência, eu tenho a posição assim, tem coisas que a gente vai conseguir reverter, outras não, o que não dá é pra ser omissivo, as representações dos trabalhadores tem que se posicionar, tem que fazer alguma coisa. Não pode ficar mais calado, talvez isso que vai gerar uma ação mais no campo da educação profissional, tanto é que o tema do ENAFOR que vai ser analisado na primeira mesa de abertura, coisa que não aconteceu nos últimos encontros. Nos últimos encontros estava assim, o tema era sobre uma redução de direitos, estava muito vinculado ao mundo do trabalho, não estava vinculado à formação do trabalhador (ENTREVISTADA 2, 2016).

A CUT desenvolveu aquelas experiências na década de 1990 e quando ganhou o governo tinha muito desejo de que de fato se conseguisse implementar política pública que viesse ao encontro dos anseios do que a Central estava desenvolvendo de experiências de educação profissional [...]. O governo estava tornando políticas públicas algumas bandeiras que são históricas nossas, da classe trabalhadora. A gente participou muito fortemente no debate da CERTIFIC, nós eramos a CUT lá na representação, entretanto a CUT discutindo isso tinha bem poucos espaços pra discutir [...]. Os espaços de formação na CUT continuaram existindo, agora o espaço da educação profissional dentro dos espaços formativos da CUT era muito pouco.

Ficamos mais nós, a escola aqui, fazendo esse debate, e o Pedro²¹ fazendo a interlocução na SNF. Então, alguns momentos se discutiram, mas assim que ganhasse uma relevância dentro da CUT, não. Não teve, foi bem pouco. Mas se teve conquistas lá fora, a gente fazendo articulação com o Fórum de EJA's, fazendo articulação com os institutos, contribuindo enquanto CUT na CERTIFIC, agora dentro da CUT nós não conseguimos acumular tanto esse debate. [...] São tantas demandas, tantas pautas, que a educação profissional ficou secundarizada (ENTREVISTADA 5, 2016).

Como é possível evidenciar, o debate em torno da educação profissional em esfera cutista partia mais da representação da ETHCI nos espaços de decisão do que de uma preocupação geral da própria Central. E é principalmente no âmbito da escola que está presente a crítica às políticas adotadas pelo governo PT. Em relação ao PRONATEC, à maior crítica está relacionada à implementação do programa através do MEC, com financiamento do BNDES, sem o envolvimento da classe trabalhadora na sua definição e execução, como anteriormente realizado com o PLANFOR através da gestão tripartite do CODEFAT. Rummert (2016) aponta a fragilidade da classe trabalhadora na correlação de forças no tripartidarismo e afirma:

Essa relação entre o Governo Federal e as entidades representativas dos trabalhadores pode ter derivado da fragilidade da classe que se aprofundou nos últimos anos, podendo-se prescindir de algumas negociações no plano da engenharia do consenso. Em decorrência, em agosto de 2012, os Presidentes de cinco centrais do país, encaminharam ofício à Presidente da República, Dilma Rousseff, reivindicando a participação no Conselho Deliberativo de Formação e Qualificação Profissional e dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação e Qualificação Profissional. Afirmavam os dirigentes ser "fundamental que a composição seja baseada nos princípios do diálogo social e do tripartismo preconizados pela Organização Internacional do Trabalho, garantindo a participação paritária do governo em seus diferentes níveis, dos trabalhadores através das centrais sindicais reconhecidas e dos empregadores (RUMMERT, 2016, p. 1004)

Apesar das críticas dos educadores da ETHCI às ações do governo PT em relação à educação dos trabalhadores, desde que o PT chegou à presidência a CUT tem assumido a postura de fazer críticas amenas e de poucos embates, como evidenciado por Galvão (2009), Carvalho (2011) e Araújo e Oliveira (2014). Na observação de Neves (2005, p. 119):

A CUT parece propensa a acatar a diretriz política do Banco Mundial para a nova relação entre governo e sociedade civil no Brasil de hoje, na qual esse organismo propõe aos movimentos sociais de trabalhadores que abandonem uma posição de confronto em relação aos governos e assumam junto a estes uma posição de colaboração.

²¹ Utilizamos nome fictício para preservar a identidade do sujeito mencionado.

Não é à toa que Ladosky, Ramalho e Rodrigues (2014) afirmam que talvez seja no governo PT o período em que a CUT melhor desempenhou a sua postura propositiva.

4.2.6 Do Projeto Político Pedagógico da ETHCI

Como evidenciado através das entrevistas e mencionado anteriormente, o Projeto Político Pedagógico da ETHCI foi elaborado a partir da mudança da equipe gestora, em 2003, que teve a incumbência de construir o novo projeto que seria a referência para as atividades da escola. A publicação deste material em formato de livro aconteceu em 2005. Este projeto continua sendo utilizado atualmente, porém os projetos de curso e planos de aula, por exemplo, sofrem atualizações de acordo com o contexto histórico e as mudanças no mundo do trabalho.

O PPP da ETHCI está fundamentado na concepção de Educação Integral, fruto dos acúmulos teórico-metodológicos de diversos programas de educação profissional desenvolvidos pela CUT durante sua trajetória.

A Educação Integral é uma alternativa apresentada pela CUT ao atual modelo de qualificação profissional que se baseia no modelo de competências. A Central acredita que “a experiência da Educação Integral pode se conformar em um campo de resistência ao paradigma dominante na medida em que tem como objetivo estratégico possibilitar aos trabalhadores uma formação ampla e crítica para a compreensão da realidade” (MIYASHIRO; MORETTO, 2005, p. 28-29).

Questionamos as entrevistadas sobre como se deu a construção do PPP, se houve participação coletiva. Como explicaram, a direção da escola conduziu este processo e os educadores tiveram participação na construção de documentos que advinham deste projeto.

A construção do PPP, de alguma maneira, não foi feita coletivamente. Por quê? Porque tinha que ser feito um PPP para a escola ser inaugurada. Ela tinha que ter um PPP, tinha que ter toda a questão do organograma, então, uma das tarefas da nova coordenação, que assumiu em 2002/2003, era construir o PPP. Só que ela construiu o PPP tomando como referência os acúmulos que a coordenação pedagógica tinha e que a CUT tinha em termos de educação. Mas ele não foi discutido com as equipes. Depois que ele foi construído, sim, aí a gente se apropriou dele, discutiu, não necessariamente modificou (ENTREVISTADA 4, 2016).

Então, foi a partir do Planejamento Estratégico das primeiras experiências desse processo de formação de educadores que a gente foi formulando o currículo. Claro, como base a gente já tinha a matriz da questão do trabalho como princípio educativo [...]. Foi todo o trabalho de 2003 e 2004 que a gente publicou em 2005. [...] Este processo foi fruto das nossas formações com os educadores. Claro que nós tínhamos uma proposta de estudos, não foi uma coisa solta, nós trabalhamos profissionalmente, trabalhamos a partir de alguns autores e daquilo que nós tínhamos de acúmulo na rede

de formação da CUT, nós já tínhamos a proposta curricular. O que a gente fez? Aprofundamos e construímos temas relacionados ao turismo. A proposta, a concepção de educação profissional, a gente já tinha formulado, mas uma coisa é a concepção, outra coisa é fazer os planos dos cursos (ENTREVISTADA 2, 2016).

Outra entrevistada comentou que, desde então, o PPP não sofreu alterações. Elas acontecem, entretanto, principalmente nos planos de curso ou planos de aula, de acordo com o contexto social do país.

A gente tem um PPP da escola que é uma diretriz, que dá uma orientação de como que é organizado o currículo, quais são os nossos pressupostos da educação integral, o que é a educação integral. E ele vem se mantendo porque ele está sempre muito atualizado, porque nossa base teórica é bem fundamentada. Então sobre o projeto da escola, o PPP propriamente dito, não tem muita alteração. O que tem de alteração, obviamente, são aquelas situações mais vinculadas ao mundo do trabalho. Como a gente atua na área do turismo e hospitalidade, a gente sempre vem percebendo algumas mudanças, inclusive de dinâmica da própria área. Então tem uma mudança em virtude disso, mas dos pressupostos não teve alterações. [...] A gente faz ajustes: ajustes de plano de curso, ajustes no currículo. Mas os fundamentos são sempre os mesmos (ENTREVISTADA 5, 2016).

No documento referente ao PPP da ETHCI, inicialmente são apresentadas as transformações do mundo do trabalho e seus reflexos na política de educação e qual a proposta da CUT na disputa de um novo projeto de educação. A Central reconhece que a educação sozinha não é responsável por amenizar as consequências do desemprego e da exclusão social, mas considera um importante campo para que os trabalhadores possam compreender os determinantes econômicos, políticos e sociais dessas mazelas. Em conformidade com o papel propositivo da CUT, a ETHCI entende que, “mais do que pressionar o governo a investir em educação, se faz pertinente a participação efetiva dos trabalhadores na construção de políticas de Educação que considerem as necessidades dos trabalhadores” (MIYASHIRO; MORETTO, 2005, p.26). É a partir desse movimento que os trabalhadores precisam estar conscientes e preparados para travar a luta contra-hegemônica no interior da política de educação.

Tida como um dos princípios para qualificação dos trabalhadores no âmbito da PNF, a concepção de Educação Integral está fundamentada no trabalho como princípio educativo e

pressupõe a articulação permanente das dimensões de Escolarização, Formação Política e Sindical e Formação Profissional, na perspectiva de qualificar os sujeitos não apenas para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, para a tomada de consciência crítica perante as transformações no mundo do trabalho, a realidade político-econômica e social do país, como também a importância da organização sindical, tendo em vista o fortalecimento da cidadania. (CUT, 2003, p. 57).

O projeto educativo da ETHCI reivindica o acesso à educação pública e de qualidade e a criação de Centros Públicos de Educação Profissional a partir da consolidação do seu projeto de Educação Integral.

Neste sentido, a CUT, através da ETHCI, busca fortalecer uma nova institucionalidade da Educação Sócio Profissional na perspectiva de democratização do Estado, visando potencializar o pleno exercício da cidadania, sintonizado com as demandas dos trabalhadores no atual contexto de transformação no mundo do trabalho (MIYASHIRO; MORETTO, 2005 p.36)

No que se refere à área de turismo e hospitalidade, o Projeto traz diversos dados acerca deste setor - afirmando sua evidente expansão -, destacando o potencial turístico de Florianópolis como importante meio de geração de empregos. O projeto também problematiza o desenvolvimento do setor de turismo enquanto expressão das contradições do capitalismo.

O projeto político-pedagógico da ETHCI-CUT tem como propósito estimular a participação dos diversos atores sociais na problematização dessa dinâmica que tem prevalecido. A expansão das atividades turísticas tem se caracterizado pelo incremento de negócios e oportunidades de investimentos, as dimensões sociais e ambientais são secundarizadas, o que tem ocasionado um processo cada vez maior de exclusão social, reflexo da especulação imobiliária, da precarização das relações de trabalho, do desenvolvimento urbano desordenado, dentre outros aspectos (MIYASHIRO e MORETTO, 2005, p.41).

Nesse sentido, conforme observado no PPP, o desenvolvimento metodológico na área de Turismo e Hospitalidade representa um desafio para a CUT, principalmente no que se refere ao acúmulo sobre o desenvolvimento do setor e construção de propostas de qualificação e certificação profissional que permita avançar nos processos de negociação coletiva e na formação de trabalhadores do setor (MIYASHIRO; MORETTO, 2005).

Para tanto, no que se refere aos fundamentos teóricos, o projeto compreende o trabalho a partir da sua dimensão ontológica e histórica e entende a centralidade no trabalho como práxis fundante na formação e reprodução do ser social, mas que incorpora elementos e tensões específicas da sociedade capitalista, ao mesmo tempo que toma a forma de mercadoria e produz capital, produz a riqueza social. Dessa maneira,

o projeto de Educação Integral dos Trabalhadores, ao tomar o Trabalho como princípio educativo, busca se constituir numa proposta que promova a investigação da realidade, a sistematização e a socialização de conhecimentos cuja apropriação e problematização de seus aspectos contraditórios contribua para que os trabalhadores reflitam sobre a possibilidade humana (liberdade) de transformação do real em

contraposição à ideia fatalista e naturalizadora das relações sociais e das condições objetivas existentes (MIYASHIRO; MORETTO, 2005, p. 51).

Perguntamos às entrevistadas sobre o referencial teórico utilizado no PPP e todas citaram que o mesmo aborda fortemente os elementos da ontologia do ser social de Lukács, do trabalho como princípio educativo de Gramsci, bem como elementos da educação popular de Paulo Freire. Outros autores também são utilizados como referência para os estudos e desenvolvimento das atividades, como vemos na fala de uma das entrevistadas.

Do trabalho como princípio educativo a gente usou bastante alguns autores como Saviani; usamos na época Lukács trabalhando um pouco sobre trabalho como categoria fundante, a ontologia do ser social. De Marx usamos algumas coisas, os referenciais de pensar os modos de produção; um pouquinho de Gramsci para pensar a Escola Unitária, formação omnilateral. São esses referenciais e autores que usamos bastante. No presente, que está dentro dessa matriz, pegamos o Gaudêncio Frigotto, a Marise Ramos, o que ajudou muito, porque a gente fazia o debate, uma reflexão profunda sobre as competências, ela ajudou muito com sua pesquisa, que depois virou o livro “Pedagogia das Competências”. Inclusive veio fazer debates com a gente aqui. Tem ainda a Maria Ciavatta, a Sônia Rummert. Referenciais que a gente usou muito para pensar o trabalho como princípio educativo e também o currículo integrado. Na questão metodológica, Paulo Freire. Usamos várias produções que a gente tinha feito nos outros programas nas relações de ensino e aprendizagem com jovens e adultos que a gente teve com a EJA. [...] o Percival Britto que trabalhava essa coisa do letramento para classe trabalhadora. São vários, só pra você ver, no turismo, o Helton Ricardo Ouriques foi um referencial; ele tinha feito uma pesquisa aqui de Florianópolis [...], “Turismo e dependência” foi um livro que ele publicou e veio discutir com a gente várias vezes, é um referencial importante para entender o turismo como indústria, como dentro do modo de produção capitalista (ENTREVISTADA 2, 2016).

O PPP dá bastante ênfase às experiências concretas dos trabalhadores como ponto de partida para a problematização da realidade; entende a necessidade de desenvolver estratégias de mediação entre os saberes dos sujeitos e o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, no sentido de propiciar a construção coletiva do conhecimento e de uma nova práxis, compreendendo a Educação Integral como instrumento que contribui para a construção de uma consciência de classe.

Nesse contexto, o educador deve atuar como mediador entre o conhecimento dos educandos e o conhecimento historicamente acumulado. Entretanto, se coloca como desafio para a concretização da Educação Integral dos trabalhadores da ETHCI

a necessidade da formação permanente dos educadores, com o objetivo de uma apropriação crescente desses pressupostos para avançar na construção de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem que superem a dicotomia entre a teoria e a prática, que promovam uma visão integral de mundo, rompendo com a fragmentação dos conteúdos do conhecimento, que acumulem elementos para uma concepção de

“escola unitária”, aqui entendida como aquela que leva aos conhecimentos tecnológicos, assim como aos conhecimentos sobre a sociedade e a cultura e é concebida como ponto fundamental e estratégico das ações formativas (MIYASHIRO e MORETTO, 2005, p. 56).

Considerando que a construção do currículo deve pensar a especificidade do processo de ensino e aprendizagem do público EJA, o projeto não compactua com a organização curricular por disciplinas que reproduzem conteúdos de forma fragmentada e prevê a organização curricular a partir de Áreas de Conhecimento, sendo elas: Conhecimento e Tecnologia; Sujeito, Natureza e Desenvolvimento; Comunicação, Cultura e Sociedade e Gestão e Alternativas de Trabalho e Renda. Dentre os temas comuns a todas as áreas estão a questão do trabalho, sociedade, tempo e espaço, políticas públicas, cultura, ciência, transformações no mundo do trabalho.

A *Área Conhecimento e Tecnologia* discute questões relacionadas à categoria trabalho, os conceitos de tecnologia, tempo e espaço, as transformações do mundo do trabalho, problematiza o conceito de qualificação profissional, reflete sobre o papel da ciência na sociedade contemporânea e analisa o processo de descoberta e produção de conhecimentos científicos.

A *Área Comunicação, Cultura e Sociedade* discute as relações entre trabalho, cultura e sociedade, refletindo sobre a influência dos meios de comunicação na construção do pensamento hegemônico e problematizando a influência da mídia no cotidiano dos trabalhadores. Também proporciona a apropriação das diferentes linguagens e suportes de comunicação: produção, veiculação e mediação, o estudo sobre a comunicação e a produção de informação, diferenciando informação de conhecimento, e a ampliação cultural por meio de atividades que envolvam as várias expressões artísticas.

A *Área Sujeito, Natureza e Desenvolvimento* busca discutir sobre as diferentes visões de sujeito constituídas historicamente nas suas dimensões individual e coletiva, refletindo sobre as relações entre sujeito e desenvolvimento social considerando o processo histórico de mediação do homem com a natureza e as contradições do desenvolvimento pautado pela lógica do capital. Busca ampliar as discussões sobre a possibilidade e a importância do envolvimento da sociedade no debate sobre desenvolvimento na perspectiva de inclusão social e preservação ambiental. Procura propiciar a apropriação das diferentes possibilidades explicativas da realidade, incluindo-se os mitos, e os desdobramentos dessas bases explicativas nas práticas

sociais cotidianas e a reflexão sobre as relações entre experiências históricas e o processo de construção da consciência, da alienação e da identidade.

A *Área Gestão e Alternativas de Trabalho e Renda* visa estudar a história do cooperativismo e refletir sobre o contexto atual de ampliação das propostas de organização de empreendimentos socioeconômicos dos trabalhadores. Procura debater sobre a questão do desenvolvimento versus meio ambiente e sobre o papel do Estado e a importância da participação da sociedade na definição das políticas públicas, bem como sobre Políticas Públicas Locais e Regionais vinculadas a alternativas de trabalho e renda e sobre a relação entre a sustentabilidade local e o desenvolvimento nacional.

Sobre a organização curricular e a metodologia adotada nos cursos, podemos evidenciar nas falas das entrevistadas a forma como se processa esta situação de acordo com suas percepções.

Nós temos uma concepção, nós não trabalhamos com disciplinas. O que é a concepção integral, pelo menos que a gente imagina e tenta construir, porque também tem que construir o educador integral, porque o desafio maior é a formação do educador, o currículo você pode ter ele ali, método escrito e que você nunca vai viabilizar. A ideia é pensar assim: como a gente pode proporcionar ampliação de conhecimento dos trabalhadores a partir das experiências deles, mas não no sentido deles permanecerem como estão. Qual é o salto que se pode dar nisso? Então, temos temas que a gente trabalha, mas de outra maneira, não em forma de disciplinas, mas com metodologia que vem da educação popular, com estratégia de leituras diferenciadas. As pessoas não têm o hábito da leitura, não tem familiaridade com o mundo acadêmico, com a linguagem acadêmica. Então a gente tem que fazer um processo de apropriação, elaborar materiais com linguagens mais acessíveis sem rebaixar o conteúdo. Na verdade, a metodologia é a mediação educativa dos saberes científicos ou historicamente acumulados com a prática social dos trabalhadores, a partir daí tentar trabalhar na perspectiva do letramento. O que é a ampliação do letramento? Não é leitura escrita somente, é manusear informações, dados, juntar, fazer análise [...] [...], então não vai ter dentro do curso aula prática de arrumar a cama. As aulas práticas são do que? Saídas técnicas, podemos produzir algum evento que pode envolver uma série de conhecimentos. Essas são atividades práticas, mas que são realizadas depois de uma série de estudos, de experiências. Temos uma outra concepção de aula prática e privilegiamos muito a questão do estudo na realidade que é ir para realidade. Visitas técnicas, por exemplo, proporciona ampliação cultural. Para entender o turismo tem que conhecer a cidade, passa pela discussão da cidade, da mobilidade social, isso está dentro do curso técnico de hotelaria. O hotel está inserido num contexto, o técnico de hospedagem não vai estudar o hotel em si mesmo, nós temos um ano de curso [...]. Claro que em algum momento vamos ter que estudar alguns procedimentos operacionais, isso se faz rapidinho, em poucas horas você faz. Agora entender o que é esse setor, qual é o contexto, qual é a dinâmica, como é que ele se estrutura no mundo todo, qual é a característica do mundo do trabalho nesse setor. Tem umas coisas que são mundiais, a alta rotatividade do trabalho, a sazonalidade do trabalho, trabalho de meio período sem contratos, essa é uma das realidades, trabalhar um pouquinho essas dimensões no curso (ENTREVISTADA 2, 2016).

Então, às vezes o educando chegava com a expectativa de ir para a questão prática, então a gente criou estratégias de nas primeiras semanas, trabalhar com as questões

práticas e depois com tempo ir vinculando as questões práticas com as questões mais amplas e mostrando as conexões entre aquele conhecimento específico e os conhecimentos mais gerais. ... E a gente foi tentando avançar na ideia de que todo os educadores tinham condição de fazer educação política mesmo sendo da área técnica. E que a formação política não se dava no momento de estaque, mas ao longo do processo. Então, era tentar ser dialético de fato (ENTREVISTADA 4, 2016).

A Entrevistada 2 explica que a organização em áreas temáticas permitiu uma maior aproximação com a realidade do educando, possibilitando que o curso técnico em hospedagem tivesse entradas semestrais, retroalimentando a turma em curso. Isso possibilitou uma maior integração entre os estudantes, que pouco sentiam os impactos da evasão de alguns colegas. Ainda assim, permanece o desafio de que nestas áreas possa se desenvolver processos coletivos de construção do conhecimento, sem que elas tenham função semelhante às disciplinas.

[...] O desafio é, de forma permanente e constante, a gente fazer a autocrítica. Para que as áreas temáticas funcionem somente para organizar o currículo e o conteúdo que vai ser trabalhado, mas que ela não fique isolada em si. Que tenha esse diálogo com as outras temáticas porque não é disciplina (ENTREVISTADA 5, 2016).

Considerando que a proposta metodológica expressa uma diferente forma de fazer educação, relacionam conteúdos de formação técnica e formação para a cidadania, questionamos os formadores sobre as principais dificuldades que eles encontram em trabalhar estes conteúdos em sala de aula.

... a evasão também era um fator que pesava, [...] não havia uma integração plena o tempo todo. Havia tentativas de ser mais integral e que a totalidade não estava na minha ação específica, mas no projeto da escola, que era um projeto que tinha impacto para além dela (ENTREVISTADA 4, 2016).

Uma dificuldade, e isso eu aprendi aqui na escola, é compreender o conhecimento de forma integral. Sair daquela caixinha da área, porque a universidade não te prepara pra isso [...] E isso eu aprendi aqui na escola, construir um conhecimento integrado, entendendo a totalidade histórica. [...] Então, a dificuldade foi superar a visão dicotomizada entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento geral. [...] E outra dificuldade que existiu foi também de formação, porque como a gente é formado numa determinada área específica, pra você entender o conhecimento de uma forma mais integrada, ou não fragmentada, você precisa dominar alguns aspectos, ter alguns conhecimentos, de teoria crítica, de como funciona a sociedade, das bases que estruturam a sociedade como ela está no sistema capitalista, que eram coisas que a formação acadêmica deixava a desejar.[...] Aqui na escola foi uma oportunidade de mergulhar e conhecer algumas categorias e perceber de forma mais clara o referencial que nós estamos usando. [...] Outra dificuldade, em alguns momentos, foi o trabalho coletivo. A abertura, a coisa de você se despir e assumir que não sabe, o que é um problema na nossa sociedade, imagina um professor dizer que não sabe? [...] Então aqui em alguns momentos esse trabalho coletivo não foi muito tranquilo por causa desses valores, imbuídos pela sociedade, de você não poder dizer que não sabe, ou que você não sabe fazer trabalho em conjunto, não sabe dialogar.

[...] Num primeiro momento foi uma dificuldade, mas depois a gente foi superando. (ENTREVISTADA 5, 2016)

Acho que a maior dificuldade é que nós fomos formados numa escola e numa universidade formal, muito tradicional, e aqui a gente propõe uma outra coisa. Então acho que essa é a maior dificuldade. Quando eu penso que o conteúdo tem pré-requisitos, quando penso que tenho que ensinar "isso depois aquilo", quando começa a cair nessa lógica positivista, essa é uma dificuldade. E eu não preciso, eu posso desafiar o trabalhador a fazer diferente [...], é mais dialético. (ENTREVISTADA 6, 2016).

Dentre as estratégias da formação pedagógica, o PPP prevê quatro métodos: o planejamento coletivo, a avaliação processual e diagnóstica, a sistematização da experiência e a formação dos educadores.

A formação de educadores é concebida como um dos alicerces para a consolidação da proposta de Educação Integral. Nesse sentido, a ETHCI entende que a formação dos educadores deve propiciar um aprofundamento teórico metodológico no campo no Trabalho e Educação, construção de abordagens coerentes com a proposta de Educação Integral, socialização das experiências e reflexões coletivas sobre as práticas pedagógicas e o planejamento coletivo para a construção das estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas (MIYASHIRO; MORETTO, 2005).

O planejamento coletivo é considerado a chave inicial no processo de ensino-aprendizagem, é ele que delimita as abordagens e intervenções pedagógicas, sempre pautado no PPP. É um importante momento de pensar a ação pedagógica que melhor dialogue com a realidade dos educandos, sendo flexível para se adequar às demandas que surgem durante a sua execução, o que permite uma maior autonomia dos educadores no desenvolvimento de suas estratégias pedagógicas a partir da definição coletiva dos objetivos a serem alcançados.

A respeito do planejamento, as entrevistadas mencionaram que no início de cada ano é realizado um planejamento anual e no decorrer do ano a equipe se reúne semanalmente para planejar e avaliar as atividades realizadas.

Então, a gente tinha reunião toda semana, uma tarde toda que a gente se reunia [...] Sempre no início dos cursos, a gente traçava uma estratégia. A primeira estratégia é que nós não éramos unicamente professores que estavam em sala de aula, a gente fazia todo o processo de ir para as comunidades, eu lembro que a gente foi muitas vezes e ajudava a selecionar os educandos, tinha todo o cuidado pra preparar a recepção dos educandos. Enfim, a gente olhava a escola de forma mais ampla do que simplesmente ir lá e dar aula [...]. Em 2003, por exemplo, no momento de transição, sempre lembro que se diziam assim: oh, agora a gente precisa trabalhar coletivamente [...]. Então, a gente tinha a impressão de que trabalhar coletivamente era entrar junto em sala de aula. Depois a gente foi percebendo que a gente conseguiria trabalhar coletivamente não necessariamente estando junto o tempo todo [...]. Então, nós tínhamos um

planejamento e isso nunca deixou de existir. E isso inclusive era uma luta que tinha, porque mesmo tendo sido contratados naquela condição de que eu falei antes, que ao invés de ser professor era instrutor, a gente sempre tinha garantido metade do nosso tempo para formação, para preparação. Então, a gente tinha salas de estudo, a gente se encontrava, fazia o planejamento mais amplo do que nós íamos fazer e toda semana a gente se encontrava e tínhamos formação também, formação pedagógica (ENTREVISTADA 4, 2016).

[...] a gente tinha grandes áreas, trabalhava com 4 eixos [...] criamos uma ementa do que era cada eixo e a partir dali quais eram os conteúdos que a gente iria trabalhar. Aí a gente organizava o planejamento para 2/3 semanas, nosso planejamento coletivo, e a partir disso cada um ia contribuindo com suas áreas. Isso foi em 2008/2009, hoje tá um pouco diferente. [...] Hoje continua sendo encontros semanais de planejamento coletivo, mas a diferença é que a gente organizou não mais por eixos, a gente organizou por área temática. Por que áreas temáticas? Por uma questão de tentar dialogar com a realidade e a vida dos sujeitos que são nossos educandos (ENTREVISTADA 5, 2016).

A avaliação dos processos de ensino e aprendizagem devem fornecer elementos para a construção de intervenções e redimensionamentos que se fizerem necessários ao longo do processo educativo, envolvendo todos os sujeitos. Por isso, na ETHCI, a avaliação é um processo permanente e tem caráter diagnóstico, no sentido de buscar as referências e elementos que constituem o saber acumulado dos trabalhadores, e tem caráter processual e cumulativo, uma vez que busca apreender as transformações ocorridas com educandos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem (MIYASHIRO; MORETTO, 2005)

Acerca da avaliação da apreensão dos conteúdos pelos educandos, as entrevistadas mencionaram que desde o momento de reconfiguração do projeto pedagógico, a equipe realiza inicialmente uma avaliação diagnóstica do grupo de educandos, no sentido de verificar quais são suas práticas de leitura, nível de conhecimento, experiências de trabalho e de vida, como forma de subsidiar o planejamento das atividades. Já as avaliações dos educandos no decorrer do curso ocorrem principalmente através de trabalhos coletivos. As entrevistadas foram bastante enfáticas ao mencionar que não realizam provas.

Sim, a escola sempre teve métodos de avaliação e acho que sempre foram muito coerentes com a perspectiva processual, contínua, diagnóstica. A avaliação não era necessariamente por prova, não tinha nota. A gente demorou um tempo pra chegar à definição de conceitos [...] que tinham a ver com apropriação do conhecimento plena, apropriação parcial do conhecimento, não apropriação como indicativo pra que pudesse trabalhar mais. [...] A gente tinha um conjunto de instrumentos avaliativos que dispensava a própria prova, que eram de processo. Eram de observação, eram de realização de atividades coletivas. (ENTREVISTADA 4, 2016)

O que a gente busca é perceber se eles estão participando, a participação é um elemento importante da avaliação. Busca perceber se eles estão se apropriando. Porque no decorrer das aulas a gente vai percebendo na fala do educando que ele começa a incorporar alguns olhares, algumas dimensões que até então não existiam. Isso também é fruto, é consequência do trabalho pedagógico que está sendo

desenvolvido em sala de aula. E outro elemento importante é pensar a avaliação que tenha sentido com a realidade deles, então pensar em avaliações inteligentes. A avaliação inteligente é aquela você pensa, por exemplo, num estudo de caso, ou numa situação de realidade e ele vai tentar resolver aquela situação. Normalmente a gente faz em grupo isso. E nessa atividade você consegue perceber a visão de mundo dele, se ele conseguiu se apropriar dos conhecimentos específicos daquela área ou não (ENTREVISTADA 5, 2016).

Em relação à sistematização, essa se constitui no momento da transformação da experiência em objeto de reflexão, ou seja, é o momento de reflexão sistemática e crítica sobre o fazer educativo, de construção coletiva de novos conhecimentos, de aprofundamento dos referenciais metodológicos, “pressupõe também a reflexão coletiva sobre o impacto do projeto político-pedagógico na realidade” (MIYASHIRO; MORETTO, 2005, p. 89)

[...] o que nós estamos fazendo de experiência, e é um pouco isso, a gente tem um pouco de sistematização a cada ano. Então a gente tem que avaliar os dois semestres e, no final, (se) faz uma síntese, esse é o nosso balanço. No que a gente avançou? Conseguimos trabalhar melhor esse tema? Esse tema não deu certo? Estamos com dificuldade? Com a equipe de educadores também tem que levantar as demandas de formação, isso é um balanço, sempre tem muita demanda de formação [...]. Avaliamos a participação dos educandos, a apropriação de saberes, o número de formandos, o conteúdo do material pedagógico, então é um conjunto de coisas que a gente avalia no curso, não é só número de matrículas, quem entrou e quem saiu, ou quem saiu falando bem do curso, não é só isso. E a gente tem feito uma avaliação desses cursos (ENTREVISTADA 2, 2016).

4.2.7. *Dos impactos da atuação da ETHCI*

No sentido de conhecer os impactos da atuação da escola em relação aos sujeitos envolvidos, questionamos as entrevistadas sobre os métodos de avaliação da escola, sobre a forma que é possível visualizar a materialização dos conteúdos na vida dos educados, se existe algum acompanhamento dos egressos e como as entrevistadas avaliam a atuação da ETHCI.

Sobre a avaliação dos processos educativos e atuação da escola, as entrevistadas mencionaram que existem momentos ao final do curso, quando realizam uma avaliação coletiva com as turmas, em que os resultados destas avaliações são posteriormente discutidos e avaliados entre a equipe nos momentos de reunião.

Depois de uma atividade coletiva a gente se reúne e faz uma avaliação [...]. Cada um que está à frente de uma turma leva pra essa reunião de avaliação coletiva as impressões também de lá (da turma). A nossa avaliação tá se baseando também na avaliação da comunidade. A nossa impressão é baseada também na impressão da turma, do que a turma achou. E outros sinais né: a metade da turma não veio, por exemplo, tem que entrar como critério de avaliação (ENTREVISTADA 6, 2016).

Durante o desenvolvimento dos cursos, quando a gente faz a avaliação final, por exemplo, sempre tem um espaço onde o educando faz a avaliação e a autoavaliação. E ali perguntamos o que eles acharam da proposta da escola, do curso, da estrutura da escola. Então também tem esses momentos nos cursos e que normalmente é dado *feedback* disso na sistematização do curso, quando a gente faz o balanço final de cada semestre e no final do ano também (ENTREVISTADA 5, 2016).

A gente fazia a partir de nossos encontros, nossas reuniões, da nossa formação, em nossos debates, nossa crítica. A gente fazia uma avaliação da escola [...], mas se dava muito mais no campo dos encontros e debates teóricos do que no instrumento de avaliação (ENTREVISTADA 4, 2016).

A Central, por meio da SNF, também faz avaliações periódicas, principalmente com a coordenação da escola. Estas se dão por meio de visitas e relatórios de atividades.

Então, por um lado, com o relatório que a coordenação faz periodicamente, tanto do processo de formação dos educadores, quanto do processo de atendimento das demandas aqui da comunidade, relacionada também a possíveis parcerias. [...] De posse dos relatórios e a partir das questões que o relatório aponta, aí a gente vem pra cá pra dar encaminhamento, são questões tanto de cunho administrativo, quanto político-pedagógico. Desta forma que a gente faz o acompanhamento (ENTREVISTADA 1, 2016).

De acordo com as entrevistadas, são os momentos de avaliação com os educandos que possibilitam verificar de que forma os conteúdos trabalhados nos cursos se materializam na sua vida. Esta percepção se dá muito mais no plano dos discursos apresentados pelos educandos, do que de forma material e concreta.

Aí entre um pouco a sistematização que a gente faz. O planejamento que a gente fez tenta trabalhar isso. Depois que eu trabalhei determinada temática, de alguma forma eu tenho que fazer algum trabalho com eles onde apareça se aquilo fez alguma diferença pra eles. Na forma de pensar, se ampliou alguma coisa ou se não. [...] Nem sempre se tem a dimensão de como repercutiu lá fora, vai depender do planejamento, das perguntas, etc. (ENTREVISTADA 6, 2016)

Isso a gente vai percebendo na medida em que eles demonstram que estão utilizando isso em suas vidas. Eles estão utilizando os conhecimentos que adquirem aqui para melhorar sua ocupação no seu local de trabalho, [...] mudanças de hábitos. Em relação aos direitos trabalhistas, vários começaram a ter o hábito de conferir o holerite, o que estava sendo descontado e o que estava sendo pago [...]. Em relação à alimentação saudável, pensar também alguma coisa de organização na comunidade e sair e organizar um grupo pra discutir a construção de uma horta comunitária. Eu vejo uma materialidade em coisas bem específicas, que parecem pequenas, mas não são pequenas, são muito grandes. E sempre temos o cuidado de não trabalhar aqui coisas que não cheguem até lá, têm que fazer sentido pra vida deles, não necessariamente vai ser tudo aplicado, mas precisa fazer sentido. [...] Quando a gente discute a organização dos trabalhadores, a gente percebe que no turismo é muito complicado porque é sazonal, é trabalho temporário, [...] mas a gente percebe o interesse dos educandos de pensar como a gente pode pensar num outro turismo, como a gente pode pensar num outro meio de hospedagem que não venha só explorar, mas que traga benefícios pra comunidade. [...] Porque as políticas de estado tendem a beneficiar apenas um setor

da sociedade, então quando eles começam a questionar essas coisas já é bem importante (ENTREVISTADA 5, 2016).

Então, primeiro pela percepção, acho algo importante que era o autoconhecimento que eles passavam a ter, de que eles eram trabalhadores e que eles tinham direitos, como trabalhadores, que eles tinham possibilidade de organização sindical. Inclusive, teve momentos que se cogitou, se passou a trabalhar pra tentar organizar um sindicato que pudesse fazer a disputa contra hegemônica com o sindicato na área de hotelaria que está ainda, até hoje, há 30 anos no poder da mesma pessoa. Teve momentos de engajamento em mobilizações que a CUT fez e que eles participavam. Não na CUT necessariamente... marchas, movimentos, momentos de formação política que os educandos participavam conosco, a participação dos educandos nos movimentos comunitários. Então, a gente tinha, assim, pessoas que, algumas já vindo, tinham uma perspectiva de engajamento e encontravam na escola o seu fermento pra manter isso e outras que passavam, pelo menos, a analisar a sociedade de uma maneira diferente. É claro que quando a gente fala do público jovem e adulto e de cursos de curta duração, a gente também não pode esperar que uma transformação vai acontecer em 6 meses, que era a duração dos cursos. Mesmo cursos na área de hotelaria, que poderiam eventualmente durar um ano, um ano e meio, não mais que isso, a transformação é um processo de aceitação... enfim, de convencimento, é um processo lento também. Nem sempre perceptível. Então, por vezes, se aconteceram transformações posteriores, a gente não conseguiu diagnosticar. Muitos também passaram pela escola e possivelmente não foram impactados, eles foram pra buscar um curso técnico, pra ter uma formação específica, pra sobreviver no mercado de trabalho, no mundo do trabalho, e aí era isso que a eles interessava. [...] alguns saíram dos cursos FIC e foram continuar na EJA do município ou continuar no estado depois estudando. Então, despertar importância de continuar estudando. Então, tem assim várias..., várias transformações, nem todas elas mapeáveis, mas que a gente percebia no empírico, não necessariamente de maneira mais sistemática (ENTREVISTADA 4, 2016).

A dificuldade de percepção dos impactos dos conteúdos trabalhados para além das atividades realizadas em sala se dá também pela falta de acompanhamento dos egressos após a conclusão do curso. As entrevistadas reconhecem os limites da escola neste sentido e buscam parcerias para viabilizar pesquisas com o público atendido pelos cursos. O acompanhamento dos egressos é um desafio no campo da política pública de educação.

A gente não acompanha tanto quanto gostaria. Já temos um projeto de tentar acompanhar os egressos. Só os que voltam, a gente tem muitos egressos que voltam a fazer cursos aqui por vários motivos: porque encontraram aqui um lugar agradável, um lugar que não precisa cobrar, um lugar que tem debates que nunca na vida tinham feito [...]. Então esses que voltam pra cá, fica mais palpável da gente ver se a pessoa tá trabalhando [...], a gente vai acompanhando, tanto na vida quanto no trabalho, se conseguiram melhorar as condições de vida. Mas mais de quem volta pra cá, os que não voltam a gente não tem tanto contato (ENTREVISTADA 6, 2016).

Não, isso que a gente queria fazer com maior fôlego [...] seria super interessante saber o que aconteceu com esses trabalhadores, o que estão fazendo, é o que a gente quer fazer, [...] mas nós não temos fôlego para fazer isso. [...] Aliás, os estudos de egressos é a grande problema da educação brasileira, se nós tivéssemos nós resolveríamos milhões de coisas, principalmente da educação profissional. [...] Pensar o estudo de egressos saindo da lógica da tal empregabilidade, não só posto de trabalho, mas o que ele continua a estudar, (se) foi para a universidade, onde ele está, parou de estudar. Para a gente é um elemento bem importante (ENTREVISTADA 2, 2016).

Questionamos às entrevistadas sobre qual a situação ou o fato que mais marcou a sua experiência na ETHCI. As respostas foram variadas, mas giraram em torno da oportunidade de formação política do educador, do processo de construção coletiva das atividades e da adesão e participação da comunidade nos debates realizados pela escola.

Para mim foi o processo de formação. O processo de formação e de construção, assim, de liberdade pra construir uma educação pros trabalhadores e poder experimentar, acho que isso foi bacana. [...] Se eu não tivesse passado por essa escola, minha trajetória como educador com certeza não seria a mesma (ENTREVISTADA 4, 2016).

Outra entrevistada cita as atividades da escola que envolveram centenas de pessoas, como o dia da consciência negra ou o dia do trabalhador, quando foi discutido o Projeto de Lei sobre a Terceirização. Para a Entrevistada 4, a oportunidade de promover estes debates e ter a liberdade e autonomia de experienciar outra forma de fazer educação também contribui para o seu processo de formação.

Aquilo que a gente pensa hoje é como a gente sobreviveu defendendo uma mesma concepção e fazendo coisas interessantes. Uma das coisas que é marcante é a gente conseguir juntar pessoas que não estão habituadas a fazer certas discussões para um debate aqui e juntar 400 pessoas. No dia de consciência negra, por exemplo, a Escola conseguiu fazer esse tipo de coisa. Conseguimos mobilizar a comunidade para um “1º de maio” para o debate que estava lá na câmara na época, do PL 4330 da terceirização [...]. O que eu gosto mesmo é de fazer educação do trabalhador, pensar uma outra escola. Essa escola que está aí não é para a classe trabalhadora, a nossa disputa é essa [...], gosto muito do que eu faço, mas é muito difícil o que a gente faz, é luta contra-hegemônica. Não vai resolver, a gente não vai resolver as coisas, mas a gente tem que provocar [...] hoje estou mais madura, menos angustiada, mais tranquila, acho que assim que vale a pena, eu aprendi muito, talvez eu fale isso pra você porque eu estou aqui, talvez se eu estivesse trabalhando em outro lugar não enxergaria mais essas coisas [...], se eu não estivesse aqui eu não teria elementos para fazer essa reflexão crítica, acho que só por isso já vale (ENTREVISTADA 2, 2016).

As atividades coletivas foram citadas por outra entrevistada como situação marcante na sua trajetória na ETHCI, mas com ênfase na experiência da construção coletiva dessas atividades.

Todos os momentos que o coletivo esteve mais unido e que a gente conseguia fazer as atividades mais impensadas, construindo todo mundo junto com os educandos. Teve vários, o 1º de maio que a gente conseguiu construir, o dia da consciência negra [...] Mas sempre foram momentos que as atividades foram construídas coletivamente, nunca por uma demanda, a gente fazia porque sentia que aquilo pulsava na gente e nos educando também e que a gente conseguia contagiar o educando, o trabalhador, pra participar e pra fazer ela (ENTREVISTADA 6, 2016).

Perguntamos às entrevistadas de que forma eles avaliam o papel desempenhado pela ETHCI em relação à Central, às políticas públicas e ao público atendido. Todas as entrevistadas reconhecem a importância das atividades da escola como uma alternativa aos processos educativos tradicionais, entendendo-a como um projeto contra-hegemônico de educação que, para além da formação profissional, visa à formação política do seu público atendido, constituindo-se numa estratégia de formação da classe trabalhadora que muitas vezes não possui a vivência política, não se vê como classe.

[...] eu acho que a escola ela tem tido um papel significativo na mudança de percepção de mundo das pessoas que por aqui passam, isso é evidente nos depoimentos que você ouve, nessas formaturas e nos diálogos quando venho pra cá, nos corredores que a gente conversa, enfim. Isso pra nós é uma questão relevante, as pessoas passam a ter outra percepção do mundo do trabalho, no sentido de compreenderem a dinâmica social do trabalho e esse processo de exploração que a gente vive. E a escola tem permitido que além da mudança de mundo, tem permitido uma outra forma de inserção no mercado de trabalho. Tanto assim, tem pessoas que já fizeram 10 cursos aqui, se deixar elas ficam fazendo curso permanentemente por conta dessa identificação. Acho que se houvesse somente um impacto, no sentido de que a escola contribui para a mudança de percepção de mundo dessas pessoas, acho que o nosso papel já está bem cumprido. [...]. E pra CUT é isso que eu te falei, a escola hoje é um espaço de afirmação da concepção que a gente desenvolve. É a legitimação das concepções que a gente tem defendido (ENTREVISTADA 1, 2016).

[...] eu diria que ela não é uma escola da CUT, é uma escola dos trabalhadores. Eu sempre dizia que perder aquela escola seria uma derrota para os trabalhadores. Se nós não conseguíssemos fazer uma educação contra-hegemônica seria uma derrota para os trabalhadores, que mostraria de alguma maneira, daria pra entender que os trabalhadores não conseguem produzir a sua própria educação, o seu próprio sistema, a sua própria perspectiva e nesse sentido a escola conseguiu avançar, sobreviver e ter um papel estratégico na luta contra hegemônica da educação [...] Eu não acho que é uma escola a serviço do capital. Por mais que ela faça formação e qualificação para o mundo do trabalho, o papel dela não é qualificação simplesmente para que os trabalhadores possam estar aptos a atuar, mas é ser um espaço de experimentação contra hegemônica (ENTREVISTADA 4, 2016).

A escola tem um papel muito importante que é o de inclusão social, de oportunizar que as pessoas tenham acesso ao conhecimento de uma outra forma. Este acúmulo que a gente tem aqui em termos de metodologia, de estratégias pedagógicas que a gente conseguiu, [...] na medida em que a gente vai pra fora e dialoga com outras instituições a gente percebe que são coisas que você quase não vê em outras instituições (...). A questão do acolhimento, de chegar onde o povo está, de você fazer um diálogo com os educandos e partir da realidade deles [...]. Essas estratégias que a gente foi desenvolvendo pra fazer com que o educando tenha vontade de voltar a estudar e tenha uma outra relação com o conhecimento, que ele se sinta estimulado a continuar estudando, estimulado a participar de uma organização, seja ela uma igreja, associação de moradores, sindicato, partido político, que ele tenha vontade de sair dessa forma, que a gente leve esta estratégia para as políticas públicas. Então eu acho que ela tem um papel contribuir com as políticas públicas, de contribuir levando essa experiência [...]. E em relação à CUT a gente vai ampliando o olhar da sociedade em relação à própria CUT [...] também dando visibilidade para a Central. [...] E em relação aos educandos também é de possibilitar que os trabalhadores possam se inserir de uma forma qualificada no mercado de trabalho (ENTREVISTADA 5, 2016).

Nesse sentido, observamos que a ETHCI tem um papel fundamental para o desenvolvimento de uma proposta de educação profissional que, embora demarcada pelos limites de uma sociedade capitalista, propõe a emancipação da classe trabalhadora a partir de uma ação educativa organizada pelos próprios trabalhadores.

Assim, entendemos que a ETCHI empreende o exercício de formação integral do trabalhador para contribuir com o desenvolvimento de sua autonomia nos limites que o atual modelo de sociedade lhe permite. Assim como Tonet (2007), compreendemos que não é possível uma educação emancipadora numa sociedade dividida em classe e sob o jugo do capital, “o que é possível fazer, hoje, ao nosso ver, são atividades educativas que apontem no sentido da emancipação (além, obviamente, da disputa com o capital no terreno das políticas educacionais)” (TONET, 2007, p. 11). Isso é o que a ETHCI tem se proposto a fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciamos, atualmente, o que Saviani (2005) chama de uma “nova revolução industrial”. Como resposta à crise do padrão de acumulação então vigente, iniciou-se a reestruturação produtiva, sob o advento do neoliberalismo, com a transferência sistemática de capitais ao mercado financeiro e implementação dos modelos de produção idealizados no “modelo japonês” (ANTUNES, 1995). Como consequência temos a maximização da exploração da força de trabalho, a ampliação do desemprego, formas de contratação flexíveis e consequentemente a precarização das condições de trabalho e o crescimento do trabalho informal.

Sob a influências dos organismos internacionais, o Estado brasileiro adota medidas de ajuste fiscal, refletindo diretamente na redução dos direitos sociais e fortalecendo o setor privado na oferta de serviços, de flexibilização das leis trabalhistas e de privatização do patrimônio público. Além disso, a reestruturação capitalista minimiza a intervenção estatal nas relações de mercado.

Esta revolução vem introduzindo uma nova cultura no mundo do trabalho colocando a qualificação da força de trabalho como indispensável fator produtivo na acumulação do capital. Neste sentido, as reformas educacionais são indispensáveis para a garantia de um novo padrão de formação do trabalhador que atenda às necessidades do mercado. Requisita-se um trabalhador que articule habilidades cognitivas e comportamentais que, para além do domínio da técnica, apresente um perfil de pró atividade, polivalência e flexibilidade, saiba interpretar e avaliar resultados, que tenha domínio da comunicação oral e escrita, que seja comprometido com o trabalho e que tenha disponibilidade para trabalhar em equipe.

Para consolidar este propósito no cenário brasileiro, entram em cena mudanças na legislação educacional e implementação de políticas públicas compensatórias de qualificação profissional, no sentido de impulsionar o desenvolvimento econômico do país. Assim, a década de 1990 foi palco da nova institucionalidade da educação profissional.

No âmbito do MEC, a promulgação da LDB em 1996 contribuiu para que a educação profissional adquirisse espaço e relevância no sistema educacional, passando a se constituir como uma modalidade autônoma dentro do sistema. Entretanto, o Decreto 2.208/1997 que consubstanciou a reforma da educação profissional, reforçava a dualidade entre ensino médio e educação profissional. Essa mudança previa a organização da educação profissional em níveis

de formação, porém resultou na decomposição e descontinuidade do ensino, uma vez que não se estabeleceu uma integração entre os níveis, tendo como público alvo principal a população empobrecida no sentido de torná-la empregável. Soma-se a esta medida a criação do PROEP, destinado a financiar novas unidades de centros de educação profissional pelos estados e município por meio de convênios com organizações privadas. Desta forma, as mudanças postuladas para a Educação Profissional na década de 1990, através da LDB, do Decreto nº 2.208/1997 e do PROEP tiveram como objetivo a fragmentação da educação, a privatização das instituições educacionais públicas e a submissão da educação à lógica do mercado. Já nos anos 2000 o Decreto 2.208/1997 é substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, porém poucos avanços advieram dessa mudança, persistindo a fragmentação entre a educação profissional e educação básica no interior do MEC. O Governo Federal passa a investir recursos significativos na política de educação profissional, materializado principalmente na expansão da rede federal de ensino tecnológico. O programa com maior visibilidade neste período é o controverso PRONATEC, destinado principalmente aos jovens e adultos de baixa renda no sentido de adaptá-los às competências exigidas pelo mercado. Trata-se de cursos de curta duração, fragmentados, que não fazem articulação com a educação básica. O PROEJA, que tem o objetivo de fazer a integração entre educação profissional e educação propedêutica, ainda é incipiente e passa por um constante processo de reavaliação.

No âmbito do MTE, a década de 1990 é marcada pelo PLANFOR, o programa que mais destinou recursos para a qualificação profissional dos trabalhadores naquela década. Implementado em 1996 como um dos mecanismos do Sistema Público de Emprego, foi financiando com recursos do FAT, por meio de convênios realizados com o setor privado, principalmente com o Sistema S, e Centrais Sindicais. É neste contexto que a CUT se insere na política de educação profissional, uma vez que passa a disputar recursos do FAT para financiar suas ações de formação. Com objetivos claros relacionados à empregabilidade do trabalhador, o programa desenvolveu-se em torno da pedagogia das competências.

Com a mudança da presidência do país o PLANFOR é substituído pelo PNQ, que apresentou alguns avanços conceituais em relação ao seu precursor, mas poucas mudanças práticas, já que permaneceu com as mesmas estruturas e formas de operacionalização do programa anterior. Neste aspecto, concordamos com Corrêa (2009, p. 94) que afirma:

A propósito das formulações conceituais entre os dois planos, pode-se dizer que o PNQ apresenta uma tentativa de integração das políticas de ação social e profissional

com uma suposta formação integral do trabalhador, que elevaria, contudo, a sua escolaridade. Observando isso, pode-se dizer que não se trata de coincidência o fato de que muito das diretrizes que orientaram a criação do PNQ estivessem próximas daquelas que eram defendidas nos fóruns da CUT, uma vez que é real o vínculo orgânico de similitudes políticas e ideológicas do seu campo majoritário com a ala hegemônica do PT. Assim, conjecturamos que muito do que foi feito na realização das concepções do PNQ tiveram influência direta do acúmulo de discussões que a Central tinha na questão, bastando observar o intenso intercâmbio de quadros da CUT na composição do governo Lula.

Apesar de ampliar a carga horária mínima dos cursos de 40h para 180h, o programa não prevê a integração com a elevação de escolaridade, reproduzindo as ações precarizadas e fragmentadas de qualificação do trabalhador. No que se refere ao financiamento, contou recursos infinitamente menores do que o PLANFOR, maioria destinado ao setor privado. Contrariamente ao esperado, após a chegada do PT à presidência, os recursos do FAT para as centrais sindicais são suspensos por orientação do TCU devido a irregularidades na prestação de contas.

A participação da CUT na política de educação profissional é decorrente das mudanças de estratégia admitidas pela Central a partir da década de 1990. Mesmo sob intensas divergências internas a CUT assume, a partir do III CONCURT, uma estratégia política que aponta para a negociação dentro da ordem, ou seja, ela passa a ver a necessidade de disputa por hegemonia dentro do aparelho estatal, entendendo os espaços de participação da sociedade civil, os fóruns tripartites, como possibilidade de enfrentamento da crise do emprego e das políticas compensatórias, propondo uma concepção alternativa de Estado e, conseqüentemente, de política pública, como forma de apresentar respostas às demandas da classe trabalhadora. Ou seja, ela abandona o sindicalismo reivindicativo para adotar o sindicalismo propositivo e passa a ocupar os espaços destinados à sociedade civil nos conselhos de políticas públicas. Este participacionismo cresce com o decorrer dos anos, atualmente são cerca de 250 dirigentes sindicais ocupando 114 conselhos²².

No VI CONCURT a Central inicia a sua fase de sindicalismo cidadão ao aprovar a constituição de “espaços públicos não-estatais”, abrindo caminho para as ações de formação profissional e economia solidária. A utilização de recursos do FAT para desenvolver seus programas de educação profissional e a criação da ADS são conseqüências desta decisão. Diante desta realidade, a Central é alvo de diversas críticas uma vez que entende qualificação

²² Informação disponível em: <http://conselhos.cut.org.br/saibamais/>. Acesso em 06 ago. 2016.

profissional e a economia solidária como uma alternativa para o desemprego. Podemos evidenciar nas resoluções das plenárias e dos CONCUT's que é notória a crítica realizada pela Central às concepções neoliberais das políticas públicas de educação, porém a solução proposta pela Central vai ao encontro desta concepção, uma vez que transfere para a sociedade civil a responsabilidade de formular e executar políticas públicas que deveriam ser de responsabilidade do Estado.

Entre 1998 e 2002 a CUT recebeu cerca de 129 milhões de reais do FAT para desenvolver programas de formação profissional. Embora a oportunidade de acesso aos recursos do FAT fosse o principal motivador desta decisão e não a consequência de um debate mais aprofundado sobre a problemática da formação do trabalhador no interior da Central, concordamos com Rummert (2004) ao afirmar que o PLANFOR possibilitou o maior envolvimento da Central e sindicatos a ela filiados com os problemas da educação, em particular a educação de jovens e adultos.

Com projetos de abrangência nacional, a CUT desenvolveu sua concepção de Educação Integral, promovendo ações articuladas de educação profissional e elevação de escolaridade. O que podemos perceber é que, apesar de apresentar uma proposta com vistas à emancipação da classe trabalhadora, dando ênfase à dimensão política da educação profissional, a Central “esquece” que a disputa pela hegemonia, para além da reforma moral e intelectual, envolve ainda uma reforma econômica, como afirma Gramsci (1988) e assim sua luta fica relegada à luta retórica, uma vez que suas ações estão limitadas às orientações impostas pelas políticas públicas governamentais, ao reivindicar a certificação dos cursos através do MEC, além de não organizar a classe em torno de um novo projeto de sociedade.

Com o fim do PLANFOR os recursos governamentais destinados para qualificação profissional caem drasticamente e a situação atinge diretamente a Central. Durante o governo Lula a CUT acessa os recursos do FAT através do PNQ, quando dá ênfase a projetos de desenvolvimento metodológico em detrimento aos cursos de formação profissional, tendo como premissa a negociação e contratação coletiva, e consonância com o seu posicionamento intervencionista e conciliador de interesses antagônicos. Ainda neste período, a CUT participa do programa Brasil Alfabetizado e aloca cerca de 50 milhões de reais para o desenvolvimento do programa “Todas as Letras”. A eleição de Lula trazia expectativas de manutenção destes recursos, mas com a intervenção do TCU os recursos da CUT foram abruptamente suspensos e

os programas ficaram comprometidos. Conseqüentemente, o debate sobre a educação profissional dos trabalhadores fica relegado a segundo plano pela Central.

Durante o governo PT a Central assumiu uma postura de questionar algumas ações do atual governo, mas sem maiores embates. Na ocasião da eleição de Lula, as divergências internas se intensificam devido à disputa para ocupar espaços institucionais e pelo controle da estrutura e uma parte significativa dos quadros políticos da Central iria compor o governo. A polêmica participação no Fórum Nacional do Trabalho e a inércia quanto a um posicionamento favorável às investigações no caso “mensalão” foram essenciais para a ruptura das correntes minoritária que culminaram na fundação de outras centrais sindicais.

No governo Dilma Rousseff a atuação da CUT no âmbito da formação profissional se restringiu à participação em conselhos e fóruns das políticas de trabalho e emprego e educação. Na execução das políticas públicas de formação profissional, as centrais sindicais ficaram de fora das principais iniciativas deste período, o PRONATEC e o PROEJA, sendo o Sistema S o principal parceiro do estado na oferta destes programas. Ao mesmo tempo que faz a crítica à concepção e prática do PRONATEC, a CUT o menciona como um dos avanços do governo Dilma, reconhece-o como um instrumento de combate à pobreza e reivindica a participação das organizações de trabalhadores neste programa. Também faz a crítica ao Sistema S, mas reivindica que os cursos de qualificação profissional desenvolvidos por estes sejam gratuitos e que a CUT possa participar das formulações da metodologia dos cursos ofertados. É evidente a contradição no discurso da Central que apesar de críticas coerentes ao PRONATEC e Sistema S continua reproduzindo o discurso da qualificação profissional como estratégia de enfrentamento ao desemprego e melhoria nas condições de vida dos trabalhadores, não defende o fim da oferta de qualificação pelo Sistema S e inclusive reivindica sua participação na elaboração de metodologia dos cursos ofertados pelo referido sistema, evidenciando assim sua postura reformista no que se refere à educação profissional.

Estas contradições e divergências se refletem no interior da Central e na criação e atuação da ETHCI. Inicialmente temos a fundação de um hotel (-escola) com recursos do BNDE, que se constituiu como fonte de renda, inserido na lógica do mercado. Posteriormente temos a desvinculação da escola em relação ao hotel e a construção de seu prédio com recursos do PROEP, programa amplamente criticado por profissionais da educação e setores da esquerda por ser um vantajoso instrumento de captação de recursos públicos pela iniciativa privada, o que

gerou diversos conflitos no interior da Central. Foi possível observar na fala dos entrevistados que a CUT não promoveu um debate amplo e crítico acerca da participação neste programa.

Após sua fundação, a ETHCI precisa passar por um processo de reestruturação de suas atividades, pois seu projeto inicial apresentava fortemente um caráter pós-moderno e neoliberal. A partir desta reestruturação, a escola passa a desenvolver o projeto de formação profissional historicamente defendido pela Central, entretanto sem o apoio da mesma. As divergências entre as correntes internas da CUT refletiam na atuação da escola, havia setores que não viam a necessidade de investir recursos na ETHCI e por isso a principal dificuldade enfrentada pela escola ao longo de sua história se refere ao seu financiamento. Devido ao pouco apoio recebido da CUT, a ETHCI passou por diversos períodos de instabilidade e incerteza quanto à continuidade de suas atividades. Por muitos anos seus recursos dependiam de convênios pontuais, estabelecidos principalmente com o Governo Federal. O que nos parece é que a CUT investiu esforços no debate sobre a educação profissional quando esta se constituía como fonte de orçamento da Central. Com o fim dos rentáveis convênios, este debate se torna secundário. Como principais consequências da instabilidade financeira da ETHCI temos a rotatividade dos seus trabalhadores e as formas de contratação flexíveis. Esta situação muda a partir de 2010, quando a CUT passa a garantir recursos para a manutenção da escola. A luta pelo reconhecimento da CUT sobre a importância das atividades desenvolvidas pela ETHCI, sobre seu espaço no interior da Central e pelo debate crítico acerca da política de educação profissional e educação de jovens e adultos é constante na história da ETHCI e continua até hoje.

No que se refere ao seu projeto político pedagógico, como dito anteriormente, as ações desenvolvidas pela escola refletem o projeto de educação integral construído pela CUT na década de 1990, alvo de críticas por diversos autores (CORRÊA, 2009; MORA, 2007; RUMMERT, 2004, 2005; SOUZA, 2006, 2008, 2009; TUMOLO, 2013). Compreendemos que a proposta da escola constitui um avanço no campo da educação de jovens e adultos e que nos remete aos princípios da Escola Unitária de Antônio Gramsci, no qual o trabalho é central na formação humana. Entretanto, entendemos que a escola se propõe a desenvolver uma concepção de educação politécnica que não é possível se efetivar numa sociedade dividida em classes. Neste aspecto concordamos com Souza (2008, p. 88):

Ao que tudo indica, na segunda metade dos anos 1990, essa central passa a se preocupar mais com a garantia de emprego por meio da ampliação de oportunidades

de requalificação profissional imediata da força de trabalho para o atendimento das demandas empresariais do que com a viabilização de uma *escola desinteressada do trabalho* [...].

Neste sentido, as ações de educação integral dos trabalhadores proposta inicialmente pela Central se constituíram em ações pontuais no interior da CUT, desenvolvidas sobretudo na década de 1990, uma vez que grande parte dos seus sindicatos filiados não desenvolveram o debate crítico acerca da educação dos trabalhadores e reproduzem a noção de formação profissional na lógica da empregabilidade. Quanto à experiência da ETHCI, percebemos que a escola é fiel na execução desta concepção de educação profissional, seja no planejamento de suas atividades, na metodologia utilizada, na avaliação dos processos, porém esbarra nos limites da institucionalidade das políticas públicas, uma vez que precisa se adequar às orientações do MEC para o desenvolvimento dos seus cursos. Além disso, a formação dos profissionais também reflete esta institucionalidade, uma vez que a academia não garante formação crítica, o que muitos dos educadores puderam desenvolver a partir de sua experiência na ETHCI. As atividades da escola ainda estão submetidas à institucionalidade da própria CUT, como é possível observar nas disputas internas que refletiram no desenvolvimento das atividades da escola e na constante busca por reconhecimento da importância e autonomia da sua proposta de educação.

Observamos também que a escola acabou por adotar a concepção intervencionista da Central uma vez que participa e defende a ocupação dos trabalhadores de espaços de participação popular. Quando questionamos uma das entrevistadas de que forma a ETHCI refletia os princípios da CUT, tivemos a seguinte resposta:

Os princípios de formação da CUT ou os princípios que estavam norteando a CUT naquele momento histórico? Se for em relação aos princípios de fundação da CUT o que nós tentamos fazer correspondia, porque tinha um cunho classista. A ideia da escola de formação profissional ela vem para corresponder os princípios posteriores, daquela época, que era isso: formar para negociar, formar para participar da lógica do capital e não para questionar a lógica do capital. Então, o que eles esperavam era isso, mas o que nós tentamos fazer naquele período correspondia mais aos princípios de fundação do que propriamente os princípios que norteavam a política da CUT naquele período. (ENTREVISTADA 3, 2016).

Sendo assim, entendemos que a proposta de educação integral do trabalhador desenvolvida pela ETHCI apresenta resquícios dos princípios de fundação da CUT, como pudemos observar nos seus conteúdos e atividades realizadas, porém também assimilou a perspectiva intervencionista assumida pela Central na década de 1990. Entretanto, não se pode

dizer que a formação promovida pela ETHCI não seja uma formação que questione a lógica do capital, pelo contrário, é possível perceber o caráter contestatório da formação promovida pela ETHCI que busca o desenvolvimento da consciência crítica de seus educandos, mesmo dentro das limitações colocadas pelo sistema. Compreendemos que a emancipação da classe trabalhadora só será possível com o fim da ordem social do capital, mas reconhecemos que ações educativas que contestem essa ordem e que caminham para o horizonte da emancipação do trabalhador devem ser reconhecidas e valorizadas. Cabe ainda à CUT reconhecer e valorizar o trabalho desenvolvido pela ETHCI e, principalmente, se apropriar da análise crítica desenvolvida pela escola acerca das atuais políticas de formação da classe trabalhadora.

Para além, constitui-se como desafio da ETHCI conhecer os impactos da sua atuação na vida de seus educandos. Esta situação esbarra nos limites da instituição, que também são limites das próprias políticas públicas educacionais, em realizar o acompanhamento de seus egressos. Porém, é importante destacar que, quando falamos nos impactos de atuação da escola estamos nos referindo mais às consequências para os educandos em relação à sua visão de sociedade e de mundo do que a sua inserção no mercado de trabalho. Esperamos que este tema seja desenvolvido por novas pesquisas sobre a ETHCI.

Para além do que foi dito, consideramos que a realização desta pesquisa foi um grande desafio, uma vez que estudar o movimento sindical e suas contradições foi uma novidade na vida acadêmica desta pesquisadora. Por diversas vezes as perspectivas teóricas e a leitura das ações educacionais desenvolvidas pela CUT causaram um “nó” difícil de desatar: por um lado está a impossibilidade de desenvolver uma educação emancipadora no capitalismo e por outro a rica experiência desenvolvida pela ETHCI na promoção de uma educação contra-hegemônica. Procuramos conciliar estas duas perspectivas, sem perder a criticidade acerca dos limites da concepção de educação integral desenvolvida pela CUT e norteadora da ETHCI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1980.

ARAÚJO, Ângela Maria Carneiro e OLIVEIRA, Roberto Veras. O sindicalismo na era Lula: entre paradoxos e novas perspectivas. In: OLIVEIRA, Roberto Veras; BRIDI, Maria Aparecida; FERRAZ, Marcos (Orgs.). **O sindicalismo na era Lula: paradoxos, perspectivas e olhares**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

ANTUNES, Ricardo. **O novo sindicalismo no Brasil**. Campinas: Pontes, 1995.

BEHRING, Elaine Rossetti e BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm>. Acesso em 20 dez. 2015.

_____. **Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 03 jan. 2016.

_____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 23 set. 2015.

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

CARVALHO, Guilherme de. **Em busca do poder institucional: as conquistas da CUT no Governo Lula**. 2011. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=docdownload&gid=2052&Itemid=170>. Acesso em: 30 jul. 2016.

CASTIONI, Remi. **O sistema de proteção ao trabalho no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Planos, projetos e programas de educação profissional: agora é a vez do PRONATEC. In: **Sociais e Humanas**. Santa Maria, v. 26, n. 1, p. 25-42, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/sociaisehumanas/article/view/5921/pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

CEA, Geórgia Sobreira dos Santos. A qualificação profissional como instrumento de regulação social: do PLANFOR ao PNQ. In: **Anais da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED**. Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt09/t099.pdf>>. Acesso em 29 jul. 2016.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (CUT). **Plano Nacional de Formação**, 1994.

_____. **Resoluções do 7ª Plenária Nacional da CUT**. São Paulo, 1995. Disponível em: <<http://cedoc.cut.org.br/resolucoes-de-plenarias>>. Acesso em 26 jul. 2016.

_____. **Resoluções do 6º Congresso Nacional da CUT (CONCUT)**. São Paulo, 1997a. Disponível em: <<http://cedoc.cut.org.br/resolucoes-de-congressos>>. Acesso em 26 jul. 2016.

_____. **Avaliação externa da Política Nacional de Formação da Central Única dos Trabalhadores**. São Paulo: Xamã, 1997b.

_____. **Resoluções do 9ª Plenária Nacional da CUT**. São Paulo, 1999a. Disponível em: <<http://cedoc.cut.org.br/resolucoes-de-plenarias>>. Acesso em 26 jul. 2016.

_____. **Política Nacional de Formação: História, princípios, concepção e organização nacional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação, 1999b.

_____. **Resoluções do 7º Congresso Nacional da CUT (CONCUT)**. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://cedoc.cut.org.br/resolucoes-de-congressos>>. Acesso em 26 jul. 2016.

_____. Secretaria Nacional de Formação. **Bases do Projeto Político Pedagógico do programa de Educação profissional da CUT - Brasil**. São Paulo, agosto, 2001.

_____. **Resoluções do 8º Congresso Nacional da CUT (CONCUT)**. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://cedoc.cut.org.br/resolucoes-de-congressos>>. Acesso em 26 jul. 2016.

_____. **Resoluções do 11º Congresso Nacional da CUT (CONCUT)**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://cedoc.cut.org.br/resolucoes-de-congressos>>. Acesso em 26 jul. 2016.

_____. **Forma & Conteúdo**: construindo coletivamente um sindicalismo classista e de massas, nº 16, julho de 2014.

_____. **Resoluções do 12º Congresso Nacional da CUT (CONCUT)**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://cedoc.cut.org.br/resolucoes-de-congressos>>. Acesso em 26 jul. 2016.

COIMBRA, Ana Julia de Souza. A Central Única dos Trabalhadores e o sindicalismo cidadão: O que tem se perdido? In: **Anais do VI Seminário do Trabalho**. Marília, maio de 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/analivia.coimbra.pdf>>. Acesso em 05 ago. 2016.

CORRÊA, João Guilherme de Souza. **Formação de trabalhadores e movimento sindical: desenvolvimento e consolidação da Política Nacional de Formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) na última década (1998 – 2008)**. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

_____. **Sindicalismo Cidadão e Economia Solidária: uma análise da experiência política da Central Única dos Trabalhadores.** Tese (Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um Estudo Sobre Seu Pensamento Político.** São Paulo: Civilização brasileira, 1999.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Demerval e DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

ENTREVISTADA 1. **Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha.** Florianópolis, 2016. Entrevista concedida à Giana Carla Laikovski com uso de gravador em 16 de maio de 2016.

ENTREVISTADA 2. **Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha.** Florianópolis, 2016. Entrevista concedida à Giana Carla Laikovski com uso de gravador em 18 de fevereiro de 2016.

ENTREVISTADA 3. **Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha.** Florianópolis, 2016. Entrevista concedida à Giana Carla Laikovski com uso de gravador em 19 de fevereiro de 2016.

ENTREVISTADA 4. **Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha.** Florianópolis, 2016. Entrevista concedida à Giana Carla Laikovski com uso de gravador em 22 de fevereiro de 2016.

ENTREVISTADA 5. **Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha.** Florianópolis, 2016. Entrevista concedida à Giana Carla Laikovski com uso de gravador em 22 de abril de 2016.

ENTREVISTADA 6. **Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha.** Florianópolis, 2016. Entrevista concedida à Giana Carla Laikovski com uso de gravador em 22 de abril de 2016.

ESCOLA SUL. **Formação Integral: Projeto Pedagógico da Escola de Técnica da CUT em Hospitalidade no Turismo.** ca 2001. Não publicado (Impresso).

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. G. **O projeto político-estratégico da pedagogia histórico-crítica: uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista.** 2014. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FERES, Marcelo Machado. A contribuição do Pronatec para a expansão da educação profissional brasileira. In: **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras.** Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36781-a-contribuicao-pronatec-expansao-educacao-profi-brasileira-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 11 ago. 2016.

FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. Entre a cidadania salarial e a CUT-cidadã: uma passagem (IVº e Vº CONCURSOS). In: **Plural: Sociologia USP**, n 11, p.43-70, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/68081/78828>>. Acesso em 26 jul. 2016.

FERRETTI, Celso João. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações de trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval. SANFELICE, José Luís (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas: Autores associados, HISTEDBR, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnicoprofissional. In: **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v.25, n.2, mai/ago. 1999, p. 31-45. Disponível em: < <http://www.senac.br/BTS/252/boltec252c.htm>>. Acesso em 22 ago. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. **Educação Profissional e Desenvolvimento**. Berlim: Centro Interamericano de Educação/Unesco, 2006. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/down_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/Palestra%20Gaudencio%20Frigotto%5B1%5D.pdf>. Acesso em 26 dez. 2015.

GALVÃO, Andréia. A reconfiguração do movimento sindical no governo Lula. In: **Outubro**, n. 18, p. 175-197, 2009. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-18-Artigo-07.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 7ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para o grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. In: **Cadernos do Cárcere**, V2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 13-53.

GIANNOTTI, Vito; LOPES NETO, Sebastião. **CUT, por dentro e por fora**. Petrópolis: Vozes, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Maurício. SILVA, Maria Cristina Madeira da. As políticas de educação tecnológica para o Brasil do século XXI: reflexões e considerações do SINASEFE. In: MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, Acácia. Z. Educação profissional: Categorias para uma nova pedagogia do trabalho. In: **Boletim Técnico**. Rio de Janeiro: Senac, 1999. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/bts/252/boltec252b.htm>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

KUENZER, Acácia. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796>>. Acesso em 04 ago. 2015.

LAZARINI, Ademir Quintilio. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Demerval Saviani: apontamentos críticos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0851-T.pdf>>. Acesso em 31 jul. 2015.

LADOSKY, Mario Henrique Guedes; RAMALHO, José Ricardo; RODRIGUES, Iram Jacome. A questão trabalhista e os desafios da ação sindical nos anos 2000. In: OLIVEIRA, Roberto Veras; BRIDI, Maria Aparecida; FERRAZ, Marcos (Orgs.). **O sindicalismo na era Lula: paradoxos, perspectivas e olhares**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 61-85.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e Proletariado no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. Luta de classes e mercantilização da educação brasileira. In: **III International Conference Strikes and Social Conflicts: combined historical approaches to conflict. Proceedings**. CEFID-UAB,, 2016. p. 959-971. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/158350/RZY69ULeher_Roberto_OK_.pdf>. Acesso em 30 jul. 2016.

LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza. et al. **Trabalho e educação**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1994.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas). São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARX, Karl e ENGELS, Frederic. **A Ideologia Alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. E-book. Campinas: Navegando Publicações, 2011. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

MECHELN, Morgana Zardo von. **A compreensão de trabalho dos professores do PROEJA-FIC: contexto da parceria SME e Escola Canto da Ilha/CUT, Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/158776/337041.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 13 ago. 2016.

MIYASHIRO, Rosana. **A Educação Integral dos Trabalhadores no Programa Integração: desdobramentos e contradições frente ao projeto político-estratégico da CUT no atual contexto de acumulação do capital**. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MIYASHIRO, Rosana; MORETTO, Nivaldo R. (Orgs.). **Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha – CUT. Educação Integral dos Trabalhadores: projeto político pedagógico na área de turismo e hospitalidade**. Florianópolis: Central Única dos Trabalhadores, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em 07 jan. 2015.

MINISTÉRIOS DO TRABALHO. **Resolução nº 333 CODEFAT**. Brasília: MTE, SPPE, 2003. Disponível em: <<http://www.ilo.org/public//spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/sppe/pnqres.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. **Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT**. 2016. Disponível em: <<http://portalfat.mte.gov.br/sobre-o-fat/>>. Acesso em 26 jul. 2016.

MITTMANN, Ineir. O complexo da Escola Sul e a formação dos trabalhadores. In: **Revista da Rede Regional Sul de Formação da CUT**. Florianópolis. Ano 1, n. 1, julho de 2002.

MONTALVÃO, Luciano Alvarenga. Do Pimmo ao Pronatec: história e atualidade das políticas nacionais de formação da classe trabalhadora. In: **Observatório em Debate**. Goiania, n. 2, dez 2015. Disponível em: <<http://observatorio.ifg.edu.br/index.pphp/obsdebate/article/view/93>>. Acesso em 16 ago. 2016.

MORA, Eliane Arenas. **O caminho da subsunção da Política Nacional de Formação da CUT às diretrizes de sociabilidade neoliberais**. Tese (Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

NETO, Sebastião Lopes; GIANNOTTI, Vito. **Para Onde Vai a Cut?** São Paulo: Scritta. 1993

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 85-125.

PEIXOTO, Patricia Ebani. **Do PLANFOR ao PNQ: uma análise comparativa sobre os Planos de Qualificação Profissional no Brasil**. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Política Social. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

PINTO, Geraldo Augusto e SGARGETTA, Gleicy. **Educação Trabalho e Emancipação Humana em Gyorgy Lukács**. 2009. Disponível em: <http://www.foz.unioeste.br/~eventos/sepecel/artigos_sepecel_2009/Pedagogia/Geraldo%20e%20Gleicy.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RODRIGUES, Iram Jácome. **Trabalhadores, sindicalismo e democracia: a trajetória da CUT**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. O Sindicalismo Brasileiro: da Confrontação à Cooperação Conflitiva. In: **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 9, n.3, p. 116-126, 1995. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v09n03/v09n03_15.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2016.

RODRIGUES, Leôncio Martins. **CUT: os militantes e a ideologia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

RUMMERT, Sonia Maria. Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta de educação formulada pelos trabalhadores. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, núm. 27, set/out/nov/dez, 2004, p. 138-153.

_____. Entidades representativas do interesse do trabalho: expressão da hegemonia do capital. In: **Trabalho Necessário**. Ano 3, n. 3. 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_RUMMERT.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. Programas de formação da classe trabalhadora no Brasil atual: novas expressões da história cisão social. In: CORBERA, Martí Marín; SAMPERE, Xavier Domènech; MUNTADA, Ricard Martínez (eds.). **III International Conference Strikes and Social Conflicts: Combined historical approaches to conflict**. Proceedings, Barcelona, CEFID-UAB, 2016, pp. 999-1010. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/158352/RZZA71URummertsoniamaria_OK_.pdf>. Acesso em 26 jul. 2016.

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval. SANFELICE, José Luís (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas: Autores associados, HISTEDBR, 2005.

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

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-4782007000100012&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Londrina, v. 3, n. 2, p. 4-14, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9448/6880>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

SADER, Emir. **Quando novos personagens entraram em cena**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Arthur Henrique da Silva; LOURENÇO, José Celestino; VILANOVA, Carlos Tadeu. Apresentação. In: MIYASHIRO, Rosana; SILVA, Adriano Larentes. **Referencial Metodológico: Educação Integral dos Trabalhadores/ Educadores/ Turismo e Hospitalidade**. São Paulo: CUT, 2007.

SERRA, Rose Mary. (Org.) **Trabalho e Reprodução: enfoques e abordagens**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Ruteléia Cândida de Souza. **O jogo das aparências e as armadilhas do discurso das centrais sindicais sobre os Planos de Qualificação Profissional**. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Política Social. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SILVA, Sérgio Alvarez da. **A Escola Sindical Sul na execução da Política Nacional de Formação da CUT: caminhos da educação de trabalhadores por trabalhadores**. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2002.

SIMÕES, Daniela Dantas Ribeiro. CASTANHO, Maria Eugênia. **Ensino técnico: desde o período colonial à era neoliberal**. Artigo on-line. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC. 2010. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../KrTbCuBK.doc>. Acesso em: 5 jan. 2015.

SOUZA, José dos Santos. Os descaminhos das políticas de formação/qualificação profissional: a ação dos sindicatos no Brasil recente. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. Concepções e propostas da CUT e da Força Sindical para a educação brasileira – Anos 90. In: Neves, Lúcia Maria Wanderley (org.) **Educação e política no limiar do século XXI**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Trabalho e formação do trabalhador na trajetória da CUT em tempos de globalização. In: **Revista HISTEDBR** On-line. Campinas, n. especial, p. 121-146, maio de 2009.

TEIXEIRA, Rodrigo Dias. **Para onde foi a CUT?: do classismo ao sindicalismo social-liberal**. Rio de Janeiro: Malungo, 2013. Disponível em: <<https://literaturamarxista.files.wordpress.com/2014/09/rodrigo-teixeira-para-onde-foi-a-cut.pdf>>. Acesso em; 05 jun 2015.

TOLEDO, Flaviana Alves e RUMMERT, Sonia Maria. O PNQ e a política de qualificação profissional de trabalhadores a partir dos anos 1990. In: **Trabalho Necessário**. Ano 7, n. 9. 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09TOLEDO.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

_____. A educação numa encruzilhada. In: MENEZES, Ana Maria Dorta e FIGUEIREDO, Fábio Fonseca. (orgs). **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital**. Fortaleza: UFC, 2003. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/A_EDUCACAO_NUMA_ENCRUZILHADA.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate. In: **Revista Brasileira de Educação** (Impresso). v.16, 2011, p. 443 - 482.

_____. **Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista**. 2 ed. Florianópolis: Em Debate, 2013.

VIANA, Nildo. **Marx e a Educação**. 2004. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/23283146/Marx-e-a-Educacao-Nildo-Viana>>. Acesso em: 31 jul 2015.

WELMOWICKI, J. **Cidadania ou classe? O movimento operário da década de 80**. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2004.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; DEITOS, Roberto Antônio. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, Roberto Antônio; RODRIGUES, Rosa Maria (Org.). **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. Cascavel: Edunioeste, 2006.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com representante da SNF

1. Quando você ingressou na CUT e qual o contexto da sua inserção?
2. Você vivenciou o período em que a CUT decidiu desenvolver ações de formação profissional? Se sim, como foi o processo que chegou a esta decisão e qual a repercussão entre as CUT's Estaduais, dirigentes e seus sindicalizados?
3. Como ficou as ações de formação profissional após o fim do Planfor? Quais as principais diferenças entre as ações desenvolvidas na década de 1990 e na década de 2000?
3. Você tem conhecimento de como foi a elaboração e o desenvolvimento dos programas de educação profissional na Escola Sul naquele momento (quais programas, proposta pedagógica, etc)?
4. Você tem conhecimento acerca do processo de planejamento e da fundação da ETHCI? Como ocorreu esta decisão? Por que em SC? Qual foi a repercussão dessa decisão entre os dirigentes e sindicalizados?
5. Qual foi o papel da CUT/SNF neste processo?
6. Você tem conhecimento de como foi a transição das atividades de formação profissional da Escola Sul para a ETHCI?
7. Com a construção da ETHCI as ações de educação profissional passaram da Escola Sul para a ETHCI. As outras escolas sindicais da CUT continuaram a desenvolver projetos de educação profissional? Existe atividades de educação profissional atualmente no âmbito da CUT, além da ETHCI?
8. Qual a articulação da ETHCI com as outras secretarias da CUT ao longo da sua história? (mulheres, economia solidária...)
9. Qual o lugar da ETHCI na Secretaria Nacional de Formação no decorrer da história e atualmente? E qual a articulação com as demais ações de formação profissional desenvolvidas pela CUT?
10. De que forma a CUT contribuía para o desenvolvimento das atividades da escola no momento inicial das suas atividades? Houve mudanças no decorrer dos anos?
11. Você conhece o projeto da escola? Identifica mudanças em relação ao projeto inicial e atual?
12. No seu olhar, quais foram as principais dificuldades que a escola passou ao longo de sua história?
13. De que forma a escola mantinha/mantém suas atividades (fontes de recursos)?

14. Você tem conhecimento dos processos de trabalho interno da ETHCI (planejamento, formação, etc)? A SNF participa destes momentos?
15. A SNF realiza algum tipo de avaliação das atividades desenvolvidas pela ETHCI?
16. Como você avalia o papel da ETHCI (em relação à Central, às políticas públicas e em relação ao público atendido)?
17. Qual a vertente teórica que orientam as ações de educação profissional na CUT?
18. Como você avalia as atividades de formação profissional da CUT durante o governo do PT (avanços e retrocessos)?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com coordenadores e educadores da ETHCI

1. Você teve contato com o projeto inicial da escola? Quais as mudanças que identificou/identifica no projeto durante o período em que atuou/atua na ETHCI?
2. Quais foram as principais dificuldades que a escola passou durante o tempo que vc atuou nela?
3. De que forma a escola mantinha suas atividades no seu tempo de atuação (fontes de recursos)?
4. Como era organizado o planejamento da escola durante seu tempo de atuação? (Como é hoje?)
5. A escola possui métodos de avaliação de suas atividades? Como se processou durante seu tempo de atuação?
6. Como foi o processo de construção do PPP da escola? Houve alguma alteração neste procedimento?
7. Qual a orientação pedagógica da escola? Tem algum autor da área da educação que tem sido tomado como referência?
8. Qual é a metodologia de ensino utilizada pela escola durante o tempo que você atuou/atua? Evidencia mudanças? (métodos, avaliações, etc)
9. Você percebe alterações no conteúdo do curso técnico em hospedagem durante o seu tempo de atuação? Quais?
10. Quais as dificuldades que você encontrou para trabalhar os conteúdos do curso em sala de aula?
11. Como estes conteúdos se materializam na vida dos sujeitos atendidos?
12. A escola acompanha os egressos do curso? Qual o impacto do curso na trajetória desses sujeitos?
13. Qual é a relação da escola com a SNF? E com as demais ações de formação profissional da CUT?
14. De que forma a CUT contribui para o desenvolvimento das atividades da escola? Houve mudanças durante o seu período de atuação?
15. Como você avalia as atividades de formação profissional da CUT durante o governo do PT (avanços e retrocessos)?
16. Qual a situação que mais marcou a história da escola, segundo sua opinião?

17. Como você avalia o papel da ETHCI (em relação à Central e em relação ao público atendido)?