

MARIA LUIZA BEDUSCHI

**O PROJETO TERRA SOLIDÁRIA
DESENVOLVIDO PELA ESCOLA SUL - CUT
Uma experiência cutista de Educação profissional**

Dissertação apresentada como requisito
Parcial à obtenção do grau de Mestre.
Curso de Pós-Graduação em Educação,
Centro de Ciências da Educação,
Universidade Federal de Santa Catarina.
Orientador: Paulo Sérgio Tumolo

**FLORIANÓPOLIS
2003**

Agradecimentos

Ao Maurício e ao Tiago, pelo amor, pela paciência e compreensão em todos os momentos.

Aos meus pais, Cezar e Sonia, pelo apoio incondicional.

Ao meu irmão André, o desejo de compartilhar este momento; muitas saudades.

Ao meu irmão Zeca, pelos cuidados silenciosos com minha vida.

Ao meu orientador, Paulo S. Tumolo, pela paciência e generosidade.

Aos professores e funcionários da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, pelo apoio e por todo o aprendizado que me foi proporcionado durante o nosso convívio.

À CAPES, pela bolsa concedida.

Às companheiras de linha de pesquisa, Maria de Fátima, Rosana e Irlene, pelos momentos de catarse.

Aos colegas de mestrado, pelas perguntas.

Aos meus amigos de jornada, Kátia e Reginaldo, pela torcida.

RESUMO

O presente trabalho trata de identificar as articulações entre o Projeto Terra Solidária, desenvolvido pela Escola Sul da CUT, e as orientações do Banco Mundial e CEPAL para as políticas públicas no âmbito da educação, no contexto da reforma da educação profissional implementada nos anos 90. Para tanto, utilizamos os documentos das agências internacionais acerca da política educacional, da legislação específica e dos documentos da Central Única dos Trabalhadores a respeito da educação profissional. Evidencia-se que o Projeto Terra Solidária, embora se proponha a contribuir para a elaboração de uma educação profissional de qualidade com vistas aos interesses da classe trabalhadora, vem contribuindo também para a promoção de modalidades educacionais alternativas e/ou substitutas da educação, de nível básico, no sistema educacional, numa perspectiva de descentralização do Estado brasileiro.

ABSTRAC

The present work identified the agreements between the Project Terra Solidária (Sympathetic Earth), developed by CUT's Escola Sul, and the World Bank's and CEPAL's orientations regarding educational public policies, which deal with the professional educational reform implemented in the 1990s. We have utilized the foreign agencies' documents concerning educational policies, specific legislation, and CUT's (the Workers' Trade Union) documents regarding professional education. We have verified that although the Project Sympathetic Earth intends to contribute to the elaboration of a quality professional education that focus on the workers' interests, it has also been contributing to the promotion of alternative educational models. These alternative educational models, which point toward a decentralization from the Brazilian government, may also, at a basic level, serve as a substitute for current educational models.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	VII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: AS ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL E DA CEPAL PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO ANOS 90	6
1. O contexto da elaboração das orientações para a política educacional	6
2. As orientações do Banco Mundial e CEPAL	10
2.1 Prioridades e Estratégias para a Educação – Banco Mundial (1995)	10
2.2 Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade – CEPAL/UNESCO (1995)	12
2.3 A proposta para a educação: ações e medidas	15
CAPÍTULO II: AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NOS ANOS 90	25
1. Uma nova agenda para as políticas educacionais brasileiras	26
2. A LDBEN e a Educação Profissional	31
3. O decreto 2.208/97	33
CAPÍTULO III: A TRAJETÓRIA DA CUT- O CAMINHO PERCORRIDO	37
1. O Processo e o nascimento da CUT	38
2. A CUT – O Caminho percorrido	42
3. O credenciamento da CUT para realizar atividades de Educação Profissional	53
4. As sistematizações a respeito das experiências em educação do trabalhador	58
CAPÍTULO IV: O Projeto Terra Solidária	67

1. O diagnóstico	67
2. O Projeto Terra Solidária	70
3. O "Avanço conceitual e metodológico" da educação profissional para o meio rural	73
3.1 - A proposta curricular	73
3.2 - A Formação de Formadores	80
3.3 - A avaliação	82
3.4 - A unidocência	84
4 - A certificação dos concluintes do Projeto Terra Solidária	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AID** - Agência Internacional para o Desenvolvimento
- ANDES** - Sindicato Nacional dos Docentes de Instituições de Ensino Superior
- BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
- CEFET** - Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEPAL** - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CGT** - Central Geral dos Trabalhadores
- CNM** - Confederação Nacional dos Metalúrgicos
- CNTE** - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
- CONCLAT** – Congresso da Classe Trabalhadora
- CONCUT** - Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores
- CONTAG** - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
- CUT** - Central Única dos Trabalhadores
- FASUBRA** - Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras
- FAT** - Fundo de Amparo ao Trabalhador
- FETRAF-SUL** - Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar na Região Sul
- FMI** - Fundo Monetário Internacional
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- MTb** - Ministério do Trabalho
- PBQC** - Programa Brasileiro de Qualidade e Competitividade
- PLANFOR** - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
- PNAC** - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
- Pronaf** - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
- PROTEC** - Programa de Expansão do Ensino Técnico
- SEFOR** - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
- SENAC** - Serviço nacional de Aprendizagem Comercial
- SENAI** - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SENAR** - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
- SENTEC** - Secretaria de Educação Média e Tecnológico

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata de identificar as articulações entre o Projeto Terra Solidária, desenvolvido pela Escola Sul da CUT, e as orientações do Banco Mundial e da CEPAL para as políticas públicas no âmbito da educação, no contexto da reforma da educação profissional implementada nos anos 90.

As transformações nos processo de trabalho, como resposta à crise de acumulação capitalista, e nas relações internacionais, com suas pesadas conseqüências para todas as nações, particularmente para os países caracterizados como periféricos no sistema capitalista, onde é situado o Brasil, fazem emergir um discurso acerca da relevância da educação neste novo cenário. Neste contexto, é atribuída à educação o papel fundamental para, de um lado, garantir o desenvolvimento e a competitividade do setor produtivo e, de outro, o acesso à empregabilidade, à mobilidade social e à redução da pobreza.

Decorrente dessas mudanças, vem sendo indicado por vários organismos internacionais que o Estado assuma uma nova configuração, com o objetivo de minimizar os efeitos da crise e retomar o crescimento econômico. Nesse sentido, eficiência e equidade são conceitos amplamente mencionados para orientar as ações estatais, especialmente as políticas públicas no âmbito da educação.

No que diz respeito à Educação Profissional, as reformas educacionais implementadas nos anos 90 trouxeram mudanças significativas para esse campo, instituindo novas modalidades de ensino, com novas características, possibilitando sua independência do sistema de ensino regular e abrindo a possibilidade de ser desenvolvida pela iniciativa privada.

A Central Única dos Trabalhadores não é, e nunca foi, indiferente aos debates a respeito desses temas. Nos anos 90, as mudanças no cenário econômico, político e social têm colocado a questão educacional como agenda estratégica para a Central. As discussões a respeito da educação do trabalhador, em especial a educação profissional, sempre se fizeram presentes no interior da Central. Embora alguns sindicatos filiados realizassem esse tipo de atividade, isto não era uma resolução da CUT. As deliberações eram no

sentido de elaborar uma política de intervenção junto às instituições que a realizam. (TUMOLO, 2002).

Conforme as resoluções do 5º Congresso Nacional da CUT, realizado em 1994, a formação profissional compõe um projeto educativo global e emancipador. Para a Central

A formação profissional é patrimônio social e deve ser colocada sob a responsabilidade do trabalhador e estar integrada ao sistema regular de ensino, na luta mais geral por uma escola pública, gratuita, laica e unitária, em contraposição à histórica dualidade escolar do sistema educacional brasileiro. Pública e gratuita **com o Estado assumindo as suas responsabilidades**, porém, com a efetiva participação da sociedade na sua gestão pedagógica e administrativa. (CUT : 1994, p.52, grifos nossos)

Entretanto, esta posição muda a partir da 7ª Plenária Nacional, realizada em 1995. Neste encontro, a CUT deliberou no sentido de disputar recursos públicos para a realização de atividades de educação profissional. Para os programas de Educação Profissional desenvolvidos a partir da referida deliberação, foi tomado como referência o Projeto Integrar da CNM (Confederação Nacional dos Metalúrgicos) da CUT que articula formação profissional com ensino fundamental. A partir dessa resolução são elaborados e desenvolvidos uma série de programas de Educação Profissional, dirigidos a diferentes categorias, em diferentes localidades. A CUT argumenta que as atividades por ela desenvolvidas

não têm o objetivo de assumir a responsabilidade do Estado na educação pública, na medida em que envolve a Educação Profissional vinculada à educação básica, mas buscam consolidar alternativas para a educação dos trabalhadores, com metodologias inovadoras e **adequadas ao ponto de se tornarem uma referência para a constituição de políticas públicas de Educação Profissional**. (CUT : 2001, p. 3-4, grifos nossos)

Aqui localizamos o Projeto Terra Solidária. Trata-se de um programa de educação que **articula ensino profissionalizante e ensino fundamental** junto à formação político-sindical. É dirigido para os agricultores familiares e pessoas (jovens e adultos) residentes no meio rural da região sul do país. Apresenta-se ainda com o objetivo de elaboração de

uma nova metodologia para a educação do meio rural, e que desemboque no desenvolvimento sustentável e solidário.

Se o desenvolvimento de educação profissional por uma central sindical do corte da CUT, já enseja um debate candente e bastante questionado entre seus filiados, a deliberação para desenvolver formação profissional articulada à elevação de escolaridade (ensino fundamental), como é o caso do Terra Solidária, constitui um problema que remete à uma análise acerca da experiência política da CUT.

Aqui localizamos a nossa pesquisa a respeito do Projeto Terá Solidária. Considerando o desenvolvimento da política educacional implementada na década de 90, demarcada pela orientação externa de agências internacionais como o Banco Mundial e a CEPAL caracterizada pela adequação da realidade educacional ao modelo econômico, em favor do capital (CORAGGIO,1998), verificamos a aproximação de uma central sindical, do porte e significado histórico para o proletariado como a Central Única dos Trabalhadores, deliberando e implementando uma política de formação profissional no interior de sua estrutura.

Diante desse fato, para orientar nossa investigação articulamos as questões: Qual a orientação política que organiza e estrutura o funcionamento do Projeto Terra Solidária? E ainda, em que pese o ardil levantado pela Central – de realizar programas de educação profissional para subsidiar a luta por políticas públicas –, que experiência o Projeto Terra Solidária constitui, em face ao Estado brasileiro, em processo de reformas estruturais, sobretudo de reformas educacionais?

A partir das questões acima citadas, que orientou nossa pesquisa sobre o Projeto Terra Solidária, adotamos um conjunto de procedimentos metodológicos. Nossa investigação se constituiu em uma análise de documentos para desenhar um quadro explicativo a respeito do desenvolvimento do Projeto Terra Solidária.

Dessa maneira, iniciamos nosso trabalho consultando os documentos publicados pela Central Única dos Trabalhadores a respeito das atividades desenvolvidas pelo Projeto Terra Solidária e também as sistematizações publicadas pela Central acerca das experiências na educação do trabalhador. Nesse percurso, chamou nossa atenção o fato de

que o referido projeto embora se intitulasse um projeto de subsídio para a disputa de políticas públicas nas mesas de negociação que a CUT intervém, de fato, o referido projeto constituía uma experiência prevista pela legislação educacional brasileira, de aprovação recente.

Tal constatação nos provocou a examinar na história da Central Única dos Trabalhadores e buscarmos sua compreensão política, na atual conjuntura, acerca da sua atuação sindical que culminou na sua deliberação para disputar recursos públicos para realizar atividades de educação profissional. A esse respeito, podemos constatar, de acordo com os estudiosos desse tema, que a Central, ao longo de sua trajetória, alterou sua posição política passando de uma orientação de confronto, qual seja, da impossibilidade de conciliação de interesses de classe para uma posição de negociação dentro da ordem; para um sindicalismo de resultados com a incorporação do discurso da “concertação social”. (ALVES, 2000).

Sobre a legislação educacional que respalda o Projeto Terra Solidária consultamos os documentos relativos à política educacional editados pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura) e pelo Ministério do Trabalho (MTb). Consultamos também o texto da LDBEN/ 96 e em especial o Decreto 2.208/97 junto às análises de autores que se debruçaram sobre este tema.

Ao buscarmos a legislação educacional que respalda o Projeto Terra Solidária buscamos compreender também quais as diretrizes políticas que orientaram as mudanças na política educacional no Brasil, dos anos 90. Para isso, utilizamos os documentos do Banco Mundial e da CEPAL.

Desse modo, nosso trabalho ficou organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, tratamos de examinar os documentos do Banco Mundial (1995) e da CEPAL (1995), a respeito das diretrizes que orientam as mudanças nas políticas públicas no âmbito da educação para os países da América latina e Caribe.

No segundo capítulo, tratamos do percurso das políticas públicas implementadas no Brasil, durante a década de 90 do século passado, e que culminariam na reforma da educação profissional. Ao longo de suas seções poderá o leitor verificar a assimilação e

implementação das orientações do Banco Mundial e da CEPAL pelas políticas educacionais brasileiras e sua tradução para a legislação específica.

Apresentamos, no terceiro capítulo, o percurso político da Central Única dos Trabalhadores onde podemos constatar uma inflexão em sua posição política. Em detrimento a uma estratégia de confrontação ao capital, a Central adota uma tendência em direção ao sindicalismo de resultados, privilegiando as ações de negociação com o patronato e o governo. Como expressão dessa postura temos a deliberação para a realização de atividades de educação profissional com recursos públicos. Apresentamos ainda nesse capítulo, as sistematizações a respeito das experiências em educação do trabalhador, desenvolvidas pela Central.

No quarto capítulo, trataremos de expor os principais elementos que constituem o Projeto Terra Solidária, quais sejam, a proposta curricular, o programa Formação de Formadores, a avaliação e a unicodência. Na última sessão desse capítulo, abordaremos ainda o processo de certificação dos concluintes do Projeto.

Por fim, nas considerações finais buscamos demonstrar as articulações entre o Projeto Terra Solidária e as diretrizes internacionais do Banco Mundial e da CEPAL, mediadas pela política educacional implementada pelo Ministério da Educação - MEC.

CAPÍTULO I

AS ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL E CEPAL PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DOS ANOS 90

As atuais relações sociais capitalistas vêm sofrendo uma série de mudanças e reformas com vistas à manutenção da reprodução do capital. A emergência de um novo paradigma produtivo pautado no desenvolvimento tecnológico e em novas formas de organização e gestão do trabalho tem demandado novas qualificações dos trabalhadores. Nesse contexto, a educação vem sendo apontada como fator determinante para, de um lado, garantir a produtividade e a competitividade dos setores produtivos e, de outro, para se obter a empregabilidade, a mobilidade social e a redução da pobreza.

Em decorrência dessas mudanças, o Estado assume nova configuração, reduzindo suas intervenções nas políticas sociais e afetando a orientação e a amplitude das políticas públicas.

Neste capítulo, trataremos de examinar os documentos do Banco Mundial e da CEPAL, a respeito das orientações para as políticas públicas no âmbito da educação para os países em desenvolvimento¹. Primeiramente, apresentaremos, de forma sucinta, o contexto em que são elaboradas as orientações dos organismos internacionais para as políticas públicas no âmbito da educação.

1. O contexto da elaboração das orientações para a política educacional

Nos anos 70 do século XX, o denominado esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista, é apresentado como um dos marcos de crise de acumulação do capital. A respeito desse período, Anderson (1996) explica que:

em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as

¹ A designação "países em desenvolvimento" é utilizada pelos documentos do Banco Mundial (1995) e da CEPAL (1995).

idéias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirma Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com suas pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (idem: p.10)

A partir daí, com o aprofundamento da crise de acumulação nas décadas subseqüentes, as relações capitalistas de produção vêm sofrendo uma série de mudanças no sentido de garantir e dar continuidade ao processo de valorização do capital. Vários autores buscam compreender o processo de reprodução do capital. Dentre eles, Harvey (1999) em seu texto intitulado *A condição Pós-moderna*, denomina de acumulação flexível a principal característica da atual maneira como o capital continua seu processo de reprodução; e assim a define o autor:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças de padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como em regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado "setor de serviços", bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a "Terceira Itália", Flandres, os vários vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados). Ela também envolve um novo movimento que chamarei de "compressão do espaço-tempo" no mundo capitalista - os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitam cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (idem: 140).

Segundo o autor, este novo padrão de acumulação capitalista afeta todas as esferas da vida social, pois o capital

É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas. Suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humano, transforma espaços e acelera o ritmo de vida.(Harvey : 1999, 307)

A crise de acumulação capitalista decorrente do esgotamento do padrão taylorista/fordista de produção, e pelo acirramento da concorrência intercapitalista e a tendência da queda da taxa de acumulação, têm levado os organismos internacionais à intervenção sobre os mercados mundiais. De acordo com Soares (1998), as intervenções que vêm sendo implementadas possuem um caráter neoliberal e se constituem num amplo programa de reformas institucionais e de ajuste estrutural dirigido aos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Tais intervenções são caracterizadas por:

abertura comercial, desregulamentação e privatização, redução do gasto público, reforma da previdência (diminuição dos encargos previdenciários e, mudanças nas leis trabalhistas (flexibilização/precarização); reforma no sistema educacional e; reforma institucional e reestruturação do Estado (idem, p.28-29).

As orientações das reformas estruturais e os planos de ajuste macroeconômicos propõem uma nova configuração do Estado, afetando o direcionamento e a amplitude das políticas públicas. Dentre elas, na década de 90, muitas foram as formulações para o campo educacional, indicando um conjunto de estratégias que orientam as reformas educativas para a América Latina e Caribe e demais países de baixa e média renda². É

² Nos documentos do Banco Mundial (1995) e da CEPAL (1995) também se encontra a designação "países de baixa e média renda".

importante destacar que as orientações para a formulação de políticas públicas no âmbito da educação e sua implementação nos países em desenvolvimento, como no caso do Brasil, têm se processado mediante uma série de condicionantes e de mecanismos variados, como por exemplo, as concessões de financiamento através das quais os organismos internacionais estabelecem, como imposição, as diretrizes e eixos conceituais para a política a ser implementada.

A respeito dos financiamentos concedidos pelo Banco Mundial relativos à educação, FONSECA (1998) afirma que

Os créditos concedidos à educação, enquanto partes de projetos econômicos, integram a dívida externa do País, para com as instituições financeiras bilaterais, multilaterais e bancos privados. Embora a política de crédito do Banco se autodenomine ‘cooperação’ ou ‘assistência técnica’, trata-se na verdade, de empréstimos do tipo convencional (ou hard), tendo em vista os pesados encargos que acarretam a rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial (idem, p.234).

Tais orientações que buscam formas mais adequadas de crescimento econômico – obviamente dentro da lógica do capital – supõem que a educação assume um papel fundamental como valor econômico e como mecanismo de regulação social. É o que trataremos a seguir, utilizando dois documentos: *Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade* produzida pela CEPAL/UNESCO em 1995, e *Prioridades e Estratégias para a Educação* do Banco Mundial elaborado em 1995.

2. As orientações do Banco Mundial e da CEPAL

Na década de 90, várias organizações internacionais produziram uma série de documentos com vistas à orientação de políticas públicas, dentre os quais muitos dirigidos ao campo educacional, informando um conjunto de estratégias para orientar as reformas educativas na América Latina. A CEPAL e o Banco Mundial, através de seus respectivos textos: *Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade* (1992) e *Prioridades e Estratégias para a Educação* (1995), realizaram uma análise da política

educacional dos países em desenvolvimento. A partir daí, foram definidas diretrizes para orientar o modelo estatal e as políticas institucionais para o campo educacional, argumentando serem estes um fundamento para o desenvolvimento econômico e para sua inserção no mercado mundial.

Ambos os textos apresentam análises acerca da forma pela qual a educação dos países em desenvolvimento vem sendo gestada, e prescrevem a necessidade de uma reforma do sistema educacional concomitante a uma nova configuração do Estado. Em suas respectivas introduções, apresentam uma contextualização de suas ações no campo da educação desde a década de 80 até a data da publicação do documento. Após essas introduções, apresentam seus objetivos e a quem se destina o documento. Em seguida, os textos são divididos em partes onde são apresentados: a abordagem histórica acerca do papel da educação no desenvolvimento econômico, as análises a respeito das políticas educacionais dos países e regiões destinatários, para, por fim, apresentarem um conjunto de diretrizes e medidas de políticas educacionais a serem implementadas a partir da adequação do papel do Estado. Faremos, a seguir, uma apresentação sintética dos documentos, para então explicitarmos os elementos fundamentais de suas propostas.

2.1 Prioridades e Estratégias para a Educação – Banco Mundial (1995)

O documento *Prioridades e Estratégias para a Educação* ocupa-se principalmente “do sistema educacional formal, e do papel que cumpre o governo no que se refere a promover o acesso a educação, bem como a sua equidade e qualidade” (Banco Mundial: 1995, p.xii). Foi elaborado com vistas a orientar as políticas educacionais, em especial o papel que cabe ao governo no que diz respeito ao sistema de educação formal, dos países que apresentam baixa e média renda, isto é, aqueles “tradicionalmente considerados países em desenvolvimento e os ex-países socialistas da Europa e Ásia” (idem: p.xii).

Em sua introdução é ressaltado o papel da educação como “fonte principal das diferenças de nível de vida entre as nações” (idem: p.xxi) e das diferenças dos salários, bem como aponta a educação como “motor principal do crescimento” (idem, idem). Assim, partindo do pressuposto de que a educação é fundamental para o êxito do desenvolvimento econômico, o documento traz uma análise a respeito das contribuições da

educação ao desenvolvimento nacional, à produtividade e à mobilidade social, destacando a relação custo-benefício da educação primária e o papel da educação na redução e alívio da pobreza (idem, p.1-9).

Em seguida, é apresentada uma avaliação negativa a respeito dos resultados das experiências pelos sistemas educacionais dos países em desenvolvimento. A partir desta avaliação são apresentadas algumas recomendações, tais como: a concentração dos recursos públicos no nível primário com vistas a elevar a eficiência e a equidade da educação, a necessidade de autonomia das instituições e de flexibilidade para a obtenção de recursos e custeio (idem, p.61).

Tendo em vista a avaliação negativa dos sistemas educacionais, o texto aponta quatro problemas fundamentais a serem superados, quais sejam: o acesso, a equidade, a qualidade e a morosidade das reformas. E estabelece alguns pontos fundamentais para a reforma do sistema educacional: maior prioridade, atenção aos recursos, prioridade do uso de recursos públicos à educação básica, atenção à equidade, maior participação da família no custeio da educação e maior autonomia para as instituições educacionais (idem, 65 – 105).

Por fim, apresenta uma orientação para a ação governamental com vistas à obtenção de recursos e para a implantação das reformas, ressaltando a necessidade da participação dos beneficiários, bem como a atenção aos critérios de avaliação dos programas, observando a obtenção de resultados.

2.2 Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade – CEPAL/UNESCO (1995)

Seguindo o mesmo tom do Banco Mundial, o documento *Educação e Conhecimento*: eixo da transformação produtiva com equidade da CEPAL apresenta seu principal objetivo:

delinear os contornos da ação política e institucional capaz de favorecer o vínculo sistêmico entre educação, conhecimento e desenvolvimento (CEPAL : 1995, p.4).

Junto ao objetivo prioritário, é destacado no texto que “tal objetivo não será alcançado sem a ampla reforma dos sistemas educacionais” (idem, p.5) enfatizando as mudanças no ensino básico, médio e técnico-profissional.

Dirigido aos países da América Latina e Caribe, o documento é composto de seis capítulos. No primeiro capítulo é realizada uma análise histórica acerca do desenvolvimento latino-americano e da proposta de transformação produtiva com equidade. Em seguida, a CEPAL apresenta sua proposta: a cidadania e a competitividade como objetivos básicos, a equidade e desempenho como diretrizes políticas e a integração e a descentralização como eixos orientadores da reforma institucional.

O segundo capítulo aborda a educação e os recursos humanos na América Latina, tecendo uma série de críticas à baixa eficiência, qualidade e equidade dos sistemas de educação básica e superior, além da centralização, ausência de avaliação e obsolescência destes.

No terceiro capítulo do mesmo documento, abre-se um grande debate sobre a relação entre a educação e a formação de recursos humanos, apresentando as novas exigências educacionais do setor produtivo, tendo em vista a competição internacional a partir do processo de globalização, e a necessidade de uma política educacional que propicie eficiência e equidade com vistas à competitividade e cidadania. Referente à política educacional, o debate se apoia em oito pontos:

1. existe uma nova oportunidade;
2. ninguém inova desprezando as tradições;
3. condições necessárias de consenso;
4. capacidade de previsão;
5. a prioridade de mudanças institucionais;
6. a avaliação de resultados como fator de mudanças;
7. o acesso equitativo à educação;
8. prioridades para os resultados da aprendizagem (CEPAL : 1995, p.120-140).

Articulado ao capítulo terceiro, o seguinte aborda a tecnologia, educação e desenvolvimento enfatizando a relevância “dos novos modelos de acumulação de capital

humano” (idem, p. 155) para o processo de crescimento e mobilidade social. Apresentando como referência as concepções empresariais de gestão e prospectivas para a transformação educacional, o texto defende que os enfoques conceituais básicos para o desenvolvimento e estratégias de políticas educacionais devem considerar os seguintes pontos:

1. o papel do Estado;
2. a mudança institucional (abertura e descentralização);
3. o alinhamento de políticas, de acordo com o desempenho, a qualidade, a profissionalização, a capacitação e o desenvolvimento de ciência e tecnologia como atividade do mercado (idem, p.160-198).

Em seguida, no quinto capítulo, o texto ressalta que para alcançar os objetivos estratégicos – a competitividade e a cidadania moderna que deverão ser alinhados às reformas educacionais e o desenvolvimento do potencial científico e tecnológico –, as diretrizes de política educacional deverão ser pautadas na equidade e no desempenho, combinando interação e descentralização (Idem, p.200-220).

Por fim, no sexto e último capítulo são apresentadas as ações e as medidas para a realização estratégica de uma política educacional. Estas ações e medidas devem considerar: as demandas sociais, o acesso universal dos códigos da modernidade, a criatividade no acesso, na difusão e inovação científico-tecnológica, a responsabilidade institucional, a profissionalização dos educadores, o compromisso da sociedade com a educação e a cooperação regional e internacional (Idem, p.225-450).

Como se pode observar a partir do que foi exposto até aqui, os dois documentos apresentam semelhanças quanto às prescrições a respeito da necessidade de uma reforma dos sistemas educacionais dos países de baixa e média renda, bem como acerca da necessidade da implementação da reforma do Estado.

Vale destacar que os dois documentos aqui apresentados, conforme declaram seus autores, atribuem a si a importância dos principais formuladores de políticas públicas. O Banco Mundial declara que

a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países (BANCO MUNDIAL : 1995, p.xxiii).

Na mesma direção, a CEPAL indica que o diagnóstico por ela elaborado tem o objetivo de

contribuir para a criação, durante a próxima década [anos 90], de condições – educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico-tecnológico – capazes de transformar as estruturas produtivas da região, e fazê-lo num marco de progressiva equidade social (CEPAL : 1995, p.5).

Os sistemas educacionais avaliados pela CEPAL são considerados como “um rígido aparato de reações lentas, impenetráveis às demandas e desafios externos” (idem, 1995, p.208). Segundo ela, os sistemas educacionais são “produto da centralização, da burocratização e do capsulamento corporativo, males que não necessariamente precisam acompanhá-los” (idem, idem). Por sua vez o Banco Mundial ressalta que a reforma do sistema educacional que visa, entre outros objetivos, dar-lhe mais autonomia, pressupõe “redefinir a função do governo”(BANCO MUNDIAL: 1995, p.v).

Na condição de assessor internacional para orientação de políticas públicas para os países de baixa e média renda, o Banco Mundial (1995) destaca que “as demoras em reformar o sistema de educação para que avance ao mesmo passo que o sistema econômico podem significar menos crescimento e mais pobreza que em outros casos” (idem, p.29). Por sua vez, a CEPAL (1995) considera que “a mudança do contexto institucional no qual se dão as ações educacionais, de capacitação e de ciência e tecnologia é parte do processo mais global de reforma do Estado” (idem, p.222). Acerca da reforma do Estado, a orientação da CEPAL é mais explícita: “O Estado administrador, provedor benevolente de recursos humanos deve ser substituído pelo Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas de longo prazo” (idem : 1995, p.190).

2.3 A proposta para a educação: ações e medidas

O diagnóstico apresentado pela CEPAL é pautado nas “contribuições teóricas recentes ao estudo dos vínculos entre educação e desenvolvimento econômico”³ (CEPAL : 1995 , p.5). Trata-se do entendimento de que a educação constitui o aspecto fundamental

³ Para a elaboração de seu diagnóstico a CEPAL lança mão das análises de NAISBITT & ABUDERE (1990), TOFFLER (1990), GAUDIN (1990), GORZ (1988) e REICH (1991).

para a apropriação do progresso técnico e da geração de maior produtividade e competitividade, considerando o novo paradigma produtivo, ao mesmo tempo em que ocasionará uma elevação de renda da população e redução da pobreza. Conforme o texto, a CEPAL afirma que “a incorporação e difusão – deliberada e sistemática – do progresso técnico, é a força impulsionadora da transformação produtiva e de sua compatibilização com a equidade e democracia.” (idem, p.3).

A CEPAL, com base neste referencial, propõe um conjunto de medidas e ações para a implementação de políticas públicas no âmbito da educação. São elas:

- a) gerar um contexto institucional do conhecimento aberto às necessidades sociais;
- b) assegurar acesso universal aos códigos culturais da modernidade;
- c) conferir maior grau de criatividade ao acesso, difusão e inovação científico-tecnológica;
- d) instituir a responsabilidade da gestão institucional;
- e) apoiar a profissionalização dos professores e a valorização de seu papel;
- f) desenvolver a cooperação regional e internacional. (CEPAL : 1995, p.221)

O texto destaca que a implementação destas ações e medidas propostas deve ser apoiada por “consensos e acordos entre os principais atores sociais” como também são “válidos para todos os países [da América e Caribe]”(idem, p.225).

Na mesma direção, no documento do Banco Mundial, a educação assume o papel fundamental para o crescimento econômico e para o alívio da pobreza:

A educação exerce um papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza. A evolução da tecnologia e as reformas econômicas estão provocando mudanças extraordinárias na estrutura das economias, indústrias e mercados de trabalho de todo o mundo. A velocidade com que se adquirem novos conhecimentos e se produzem as mudanças tecnológicas permite a possibilidade de obter-se um crescimento econômico sustentado e que as mudanças de emprego sejam mais frequentes durante a vida das pessoas. Essas circunstâncias determinam duas prioridades fundamentais para a educação: atender à crescente demanda por parte das economias de trabalhadores adaptáveis capazes de

adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, e, contribuir para a constante expansão do saber (BANCO MUNDIAL : 1995, p.iii).

Mantendo uma relação de causa e efeito entre educação e crescimento econômico, o documento afirma que

A contribuição da educação [para o desenvolvimento econômico] pode ser calculada pelo seu efeito sobre a produtividade, tomando-se a diferença de renda dos indivíduos com e sem um tipo determinado de educação e comparando aquela diferença com o custo aplicado pela economia na produção desta educação (idem, p.3).

Além desta relação de custo-benefício, o documento considera que a melhor disponibilização da força de trabalho tem efeitos na vida social do trabalhador. Conforme o texto:

A educação, especialmente a primária e a secundária de primeiro ciclo (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade e melhorando a saúde, e proporcionando a esta população as aptidões necessárias para participar plenamente na economia e na sociedade (idem, p.xv).

Para o Banco Mundial a principal fonte “das diferenças de nível de vida entre as nações são as diferenças de capital humano” (idem, p.xxxi) e afirma que

Uma revolução tecnológica está transformando a economia mundial ao aumentar a função dos conhecimentos como força impulsionadora das inovações e do aumento da produtividade [...] Para que os países em desenvolvimento tirem proveito da economia baseada nos conhecimentos, necessitam sistemas de educação que proporcionem conhecimentos tecnológicos à população e a faça receptiva às inovações (idem, p.xxxii).

Partindo dessa compreensão, o Banco Mundial recomenda seis reformas essenciais com vistas a solucionar os problemas de acesso, equidade, qualidade e rapidez da reforma educacional. São elas:

- a) dar mais prioridade para a educação;
- b) prestar mais atenção no rendimento;
- c) concentrar em maior medida e mais eficientemente os investimentos públicos na educação básica, assim como recorrer ao financiamento familiar para o ensino superior;
- d) prestar atenção à equidade;
- e) intensificar a participação das unidades familiares no sistema de educação;
- f) dar mais autonomia às instituições a fim de permitir uma combinação flexível dos insumos educacionais (BANCO MUNDIAL: 1995, p.65).

Como podemos observar, os documentos do Banco Mundial e da CEPAL são similares nas recomendações das estratégias para solucionar os problemas dos países em desenvolvimento. As orientações encaminhadas, as ações e medidas recomendadas pela CEPAL e as seis reformas definidas pelo Banco Mundial para a reforma do sistema de ensino destes países, propõem que o sistema educacional direcione suas ações de acordo com as demandas de mercado; invista prioritariamente na educação básica, inclusive com prioridades de recurso para este nível; implemente a autonomia administrativa e financeira, com responsabilidade de custeio, para os demais níveis; propõem políticas de avaliação, desempenho e financiamento pautados na relação custo-benefício.

Segundo CORAGGIO (1998) essas orientações estão pautadas em um viés economicista e procuram adequar a realidade educacional ao modelo econômico, estabelecendo uma analogia entre sistema educacional e mercado. Assim

não seria de se estranhar que sua proposta básica para o sistema educativo consista em (até onde for possível) deixar a atividade educacional à mercê do mercado e da concorrência para que a interação entre consumidores e fornecedores de serviços educacionais defina a quantidade de educação, seus conteúdos e pedagogias, suas formas de estruturação, em que áreas e a que preço deve ser oferecida (Idem, p.103).

Por sua vez, DRAIBE (1993) nos esclarece que as indicações à América Latina de investimentos em força de trabalho ligados aos desafios da modernização e da melhoria da

competitividade sistêmica das economias, junto ao argumento de alívio da pobreza e melhoria da vida social do trabalhador, constituem políticas de seguridade, pois

A eliminação da pobreza, através de políticas que, de forma duradoura, capacitem os setores destinados a produzirem e adquirirem independência, inclusive do assistencialismo emergencial. Essa estratégia parte do reconhecimento de que a pobreza, o não-acesso de vastas camadas da população a bens e serviços básicos, agravou-se, constituindo hoje um entrave à modernização das economias e a sua conversão a formas mais descentralizadas, mais abertas, mais adaptáveis e dinâmicas do ponto de vista tecnológico. Em outras palavras, as reformas estruturais devem ser também e logo acompanhadas de reformas sociais que contribuam para sua sustentação.

Mas a eliminação da pobreza, a diminuição dos graus mais gritantes de desigualdade e ampliação do acesso das camadas desfavorecidas aos benefícios do crescimento econômico constituem também condições da estabilidade política. Em outros termos, a estabilidade dos ajustamentos estará comprometida se os piores desequilíbrios sociais não forem eliminados, antes mesmo de se transformarem em desequilíbrios políticos (idem, p.93).

O Banco Mundial e a CEPAL, concebendo que a educação é dotada de potencial transformador capaz de retirar os países de sua condição de atraso, justificam que estes países de baixa e média renda assim o são devido à insuficiência de “capital humano” e ineficiência de seus sistemas educacionais. Nesse sentido, FRIGOTTO (1993) observa que

O conceito de capital humano, que enquanto especificidade das teorias neocapitalistas de desenvolvimento não apenas evade a natureza do intervencionismo imperialista e da dominação de classe, mas a reforça, tende enquanto uma concepção que reduz a prática educativa a um fator técnico de produção, a direcionar a organização da escola e outros programas educativos, de acordo com as necessidades e interesses do capital em sua fase de acumulação ampliada. Entretanto, à medida que a prática educativa escolar ou não-escolar não é por natureza capitalista e se efetiva no bojo de relações sociais e de interesses antagônicos, essa função não se efetiva sem contradições (idem,p.221).

Para a ação estatal, o Banco Mundial e a CEPAL, indicam políticas diferenciadas, visto que deverão ser considerados os parâmetros da relação custo-benefício. Sendo assim, de acordo com suas orientações, a ação estatal deve garantir o acesso aos códigos da modernidade, para a grande maioria da população, através dos níveis primários de escolarização. Para a CEPAL (1995),

Toda a população deve estar capacitada para manejar os códigos culturais da modernidade, ou seja, o conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade atual [...] Essas capacidades são necessárias para o manejo das operações aritméticas básicas: leitura e compreensão de um texto, comunicação escrita, observação, descrição e análise crítica do meio, recepção e interpretação de mensagens dos meios de comunicação modernos, participação na formulação e execução de trabalhos em grupo (1995, p.249).

Conforme o texto acima, a ação estatal deve viabilizar para a maioria da população, uma educação apoiada no desenvolvimento da capacidade lógica abstrata para decodificar instruções, calcular, programar e gerenciar processos. Somente assim será capaz de assimilar rapidamente as contínuas mudanças e inovação a que está sujeita. Por outro lado, mediante o processo de escolarização conduzido pelo Estado, seria garantido as condições iniciais de igualdade de oportunidade, no qual para cada indivíduo se disponibilizaria uma base para o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades. Para ENGUIITA (1990) esta é uma limitação da abstração liberal.

O sistema educativo parece ser um mecanismo perfeitamente neutro, no entanto, por trás da aparência de igualdade formal é fácil detectar uma ampla série de dispositivos que conduzem, a uma diferenciação institucional e aberta ou capilar e encoberta (idem : p.47).

Dessa maneira, é estabelecida a submissão da educação à lógica capitalista. A educação é transfigurada a um fator de produção e o ato educativo reduzido a uma relação técnica, funcionalista e instrumental. Nesse sentido, segundo FRIGOTTO (1993),

as relações sociais são reduzidas a um fator técnico da produção. São consideradas variáveis econômicas e, portanto, devem ser tratadas de modo a se obter de cada umas delas sua máxima utilidade. O capital é

transfigurado em recurso da produção, o trabalho perde sua dimensão social e histórica e é reduzido à relação técnica ser humano/conhecimento/máquina. O ser humano é concebido como “homo oeconomicus” e as classes sociais passam a ser grupos ou extratos sócio-econômicos. (idem, p.217)

Decorrente de suas avaliações acerca da atuação do Estado, a CEPAL e o Banco Mundial recomendam prioridade às séries iniciais da educação básica, através de políticas pautadas na equidade. A CEPAL afirma que

Ao conduzir a expansão educacional, o Estado não atribuiu às metas qualitativas e de equidade, o que prejudica os estabelecimentos que atendem as crianças e jovens dos extratos de menor renda. Esta é a origem da evolução heterogênea dos diferentes níveis de ensino, que resultou numa verdadeira “divisão social do trabalho escolar” entre estabelecimentos dos setores públicos e privado, terminando por configurar circuitos escolares que atendem hierarquicamente aos diversos grupos sociais, conforme o seu capital social e nível de renda (CEPAL : 1995, p. 73).

Na mesma direção é a avaliação do Banco Mundial:

O gasto público em educação costuma ser ineficiente e também não equitativo. [...] é ineficiente quando está mal distribuído entre os subsetores de educação e dentro destes; não é equitativo quando os que têm condições para o estudo não podem matricular-se nas instituições de ensino devido à falta de oportunidades educacionais ou devido a que não podem pagar (BANCO MUNDIAL : 1995, p.xviii).

A partir dessas avaliações, e buscando articular o desenvolvimento econômico com justiça social, a CEPAL e o Banco Mundial apresentam suas propostas que objetivam uma maior equidade, quais sejam: a reforma institucional, pautada na autonomia e na descentralização uma vez que a burocracia estatal é apontada como um fator responsável pela baixa equidade dos sistemas educacionais; e a focalização prioritária em políticas na educação básica tendo em vista a relação custo-benefício, a fim de garantir aos grupos sociais mais necessitados os códigos culturais da modernidade. Assim, as propostas que

buscam a equidade dos sistemas educacionais, constituem-se através de uma maior eficiência administrativa da ação estatal na gestão dos recursos públicos, como também em uma política eficiente das desigualdades sociais.

De acordo com o que o Banco Mundial e a CEPAL vem argumentando, a descentralização, focalização, privatização e equidade parecem ser os vetores para as reformas estruturais. ISSUANI (apud DRAIBE, 1993) registra que

A descentralização é concebida como um modo de aumentar a eficiência e a eficácia do gasto, já que aproxima problemas de gestão. Argumenta-se ainda que, com a descentralização, aumentando as possibilidades de interação no nível local, dos recursos públicos e dos não governamentais, para o financiamento das atividades sociais. Enfim, amplia-se a utilização de formas alternativas de produção e operações dos serviços, mais facilmente organizadas nas esferas municipais.

A focalização, por sua vez, significa o direcionamento do gasto social a programas e a públicos-alvos específicos, seletivamente escolhidos por sua maior necessidade e urgência.

[...] Finalmente, a privatização, “...entendida como deslocar a produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo foi apresentada como uma resposta que alivia a crise fiscal, evita irracionalidade no uso de recursos induzida pela gratuidade de certos recursos públicos e aumenta a progressividade do gasto público ao evitar que os setores de maior poder se apropriem de benefícios não proporcionais (maiores) à contribuição que realizam para financiá-los” (idem, p.97).

A privatização também pode ser entendida, segundo DRAIBE (1993), como aquela que “propõe o deslocamento da produção e/ou da distribuição de bens e serviços públicos para o setor privado não lucrativo, composto de associações de filantropia e organizações comunitárias, ou novas formas de organizações não-governamentais.” (idem, 97)

A respeito do conceito de equidade presente nos referidos documentos GENTILI (1996) elucida que

“Equidade” é uma palavra que vem ganhando um espaço cada vez mais importante nos discursos dos políticos e tecnocratas neoliberais, bem

como nos documentos e recomendações dos organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial e o FMI. Vale destacar que “equidade” costuma se contrapor, na terminologia neoliberal, a “igualdade”. Milton FRIEDMAN enfatiza de forma clara esta diferença em seu livro fundamental, “Liberdade de Escolher” (1980). O conceito de equidade articula-se assim com um conceito de justiça que reconhece a necessidade de respeitar, e inclusive promover, as diferenças naturais existentes entre as pessoas (HONDERICH, 1993). “Justo” é o sistema social onde tais diferenças são respeitadas contra toda pretensão arbitrária (política) por garantir uma suposta “igualdade”. Equidade e igualdade contrapõem-se, sendo a primeira uma noção que promove as diferenças produtivas entre os indivíduos, enquanto que a segunda tende a reproduzir um critério homogeneizador de caráter artificial, a serviço de interesses coletivos que negam as diferenças mencionadas e, conseqüentemente, a própria individualidade das pessoas. (GENTILI : 1996, p.43)

Conforme o entendimento presente nos documentos da CEPAL e do Banco Mundial, a educação, garantida com equidade, é o caminho para o desenvolvimento econômico e da mobilidade social. Todavia, as desigualdades sociais não se originam na escola e, portanto, sua solução não será viabilizada pelo processo de escolarização. Isto não significa o demérito à escola no que diz respeito aos embates pela transformação social. Segundo Moraes (1990)

A história da educação é rica em exemplos que reafirmam as possibilidades neste sentido. Sempre que as contradições sociais se aprofundam em crise, a atuação educativa aprofunda sua relevância e as forças em disputa na luta política lançam-se ao campo educacional esperando, na particularidade de sua mediação, fortalecer suas respectivas posições (idem, p.86).

No entanto, estudos no campo da sociologia do trabalho⁴ têm evidenciado que o aumento da qualificação da força de trabalho, como apregoam as orientações do Banco Mundial e da CEPAL, e sua conseqüente elevação das forças produtivas através da

⁴ Ver ANTUNES (1999)

revolução científica e tecnológica, não têm provocado a mobilidade social dos trabalhadores para extratos mais privilegiados. Ao contrário, os impactos das mudanças no setor produtivo, alavancados pelos avanços tecnológicos, sobre a classe trabalhadora têm reduzido os salários, provocado a precarização do trabalho e o desemprego de parcelas significativas da classe trabalhadora.

Assim, ao que parece, a razão pela qual o Banco Mundial e a CEPAL vem realizando avaliações sobre os sistemas educacionais, e orientando os processos de reforma educacional dos países da América Latina e Caribe, reside no interesse de articulação dessas reformas com as necessidades de produção e reprodução do capital.

Dessa forma, cabe levantar em que medida essas propostas de políticas educacionais vem sendo aceitas e incorporadas pelo Estado brasileiro. E é isto o que trataremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL DOS ANOS 90

A cooperação técnica e financeira relativa às políticas sociais dos países que compunham o chamado Terceiro Mundo, a partir dos anos 70, passou a ser preferencialmente conduzida por convênios e acordos firmados entre os governos desses países e instituições como o BIRD, o BID, o FMI e a AID. Esses acordos e convênios significavam a redefinição do conceito de desenvolvimento, uma vez que o modelo econômico beneficiava os países centrais do sistema e levava os países periféricos à situação de pobreza. Dessa forma, as políticas desenvolvimentistas foram redirecionadas no sentido de manter sob controle o crescimento da pobreza dos países periféricos. Segundo FONSECA (1998), foi este o marco conceitual e conjuntural no qual o Banco Mundial implementou sua participação no financiamento das políticas educacionais brasileiras (idem, p.230).

Como exemplo dessa “cooperação técnica” dirigida pelo Banco Mundial citamos o Programa de Expansão do Ensino Técnico – PROTEC, lançado em 1986, durante o governo Sarney. Este programa tinha como objetivo levar o ensino profissionalizante para o interior do país, através da instalação de novas escolas, e com a possibilidade de certificação de primeiro grau. As cidades, para serem contempladas pelo projeto, deveriam atender aos critérios de demanda e oferta educacional do município, estarem localizadas em áreas que desenvolviam projetos voltados ao desenvolvimento regional e ter condições financeiras de contrapartida por parte do município. O PROTEC contou com recursos do Banco Mundial por meio do Contrato de Empréstimos Internacional nº 2366-87 no valor de 74,5 milhões de dólares. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 1991).

A década de noventa foi um período fértil a respeito das influências e financiamento dos organismos internacionais sobre as políticas educacionais brasileiras. A cerca desse assunto, trataremos, neste capítulo, de verificar os elementos de articulação entre as orientações do Banco Mundial (1995) e da CEPAL (1995) para as políticas educacionais brasileiras a respeito da educação profissional e sua expressão na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, sancionada em 20 de dezembro de 1996 como Lei n. 9.394/96.

1. Uma nova agenda para as políticas educacionais brasileiras

A década de 90 vem representar um marco no compromisso entre as políticas educacionais brasileiras e a agenda da política internacional. O governo Collor anunciou a agenda de reformas institucionais com vistas à modernização do país para sua inserção no mercado global. Para tal, era necessário superar a ineficiência do Estado, um dos principais argumentos de atraso e subdesenvolvimento do país. De acordo com o Programa Brasileiro de Qualidade e Competitividade (PBQC), lançado pelo governo em junho de 1990, a inserção do Brasil nas economias mais desenvolvidas dependia da capacidade de modernização da indústria junto às profundas transformações que contemplassem a redução da participação do Estado na atividade produtiva. Para isso seria necessário um amplo processo de desregulamentação da economia e a busca de maior eficiência do aparelho governamental (Brasil, 1990).

No âmbito da educação, o governo lançou o programa intitulado Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), em setembro de 1990, cuja meta era de reduzir em 70 % o número de analfabetos do país, até o final de seu governo. Em seu pronunciamento, quando do lançamento do programa, o ex-presidente enfatizou que o país estaria condenado ao subdesenvolvimento e à estagnação econômica, caso não fosse modificado o perfil educacional do país (VIEIRA, 2000). Entretanto, a agenda não foi cumprida. Segundo Vieira (2000), a política educacional de Collor ficou restrita ao discurso e foi de pouca ação.

No entanto, a agenda de reformas do Estado anunciada pelo governo Collor seria definida e implementada no governo seguinte, dentre elas a política educacional. O governo de Fernando Henrique Cardoso iniciou o processo de implementação da reforma do ensino com a finalidade de “corrigir” o que eram consideradas as distorções do sistema educacional brasileiro. No documento *Mãos à obra Brasil: Proposta do Governo*, da campanha eleitoral presidencial de 1994 referente à reforma do ensino, encontramos a seguinte consideração:

[...] o país terá que avançar – e muito – na reforma da educação e nos estímulos à ciência e tecnologia para que tenha condições de forjar um novo modelo de desenvolvimento. [...] será necessário consolidar um modelo de desenvolvimento fundado numa sociedade educada movido por uma economia altamente competitiva, em que o motor do progresso seja os modos mais avançados de produzir (CARDOSO, 1994, p.15).

Dando continuidade às propostas feitas na campanha eleitoral presidencial de 1994, foi lançado em maio de 1995, pelo MEC, o documento intitulado *Planejamento político-estratégico 1995/1998*. Nele são apresentados os princípios de planejamento e o plano de ações para a implementação de uma política educacional correspondentes às necessidades do país. Neste documento, o governo Fernando Henrique afirma o compromisso de liderar um projeto nacional que irá estabelecer as atribuições de cada esfera governamental, e como se darão as articulações de suas ações. No entanto, consta no documento que as ações governamentais não ficarão limitadas à esfera pública, tendo em vista que a articulação com o setor privado, através de parcerias, seria uma das prioridades do modelo em elaboração, cabendo ao governo federal assumir o papel de promotor, coordenador e gestor das necessidades educacionais.

Dirigido à União, Estados, Municípios e estabelecimentos educacionais públicos e privados, o documento inicia seu texto ressaltando o papel fundamental da educação para a modernização do país, para o desenvolvimento econômico e para a construção da cidadania (BRASIL, MEC, 1995). Com o objetivo de planejar a política educacional, apresenta um conjunto de ações para o Ensino Fundamental, Médio, Superior, Educação Especial, etc. No caso específico da Educação Profissional o documento afirma que

quanto aos cursos profissionalizantes, os principais interlocutores na busca de parcerias para o financiamento e gestão serão as redes SENAI, SENAR, SENAC e congêneres, o Ministério do Trabalho e a iniciativa privada, particularmente o setor empresarial (BRASIL, MEC : 1995, p.20).

Pode-se observar que a orientação do MEC para a educação profissional está de acordo com aquelas sugeridas pelo Banco Mundial e CEPAL relativas ao financiamento da educação e do papel do Estado: “reformular o financiamento e a administração da educação

significa redefinir a função do governo” (Banco Mundial : 1995, p. v); e, “o Estado administrador, provedor benevolente de recursos deve ser substituído pelo Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas de longo prazo” (CEPAL : 1995, p.1990).

No item 3 do *Planejamento político estratégico* encontramos a orientação de “separar do ponto de vista conceitual e operacional a parte profissional da parte acadêmica”. Com esta separação, a educação profissional atenderia às aspirações de adequação ao mercado. Uma vez separada do ensino regular, os currículos poderiam ser flexibilizados, a duração dos cursos reduzida, tornando-os atrativos aos investimentos empresariais e, conseqüentemente, à redução de aporte de recursos públicos para essa parcela do sistema educacional.

No item 4 do *Planejamento político estratégico* são atribuídos ao MEC a criação de mecanismos alternativos de atendimento e expansão do atendimento à demanda, através de novas fontes de financiamento e gestão. Isso se daria através do “delineamento de estratégias para a ampliação da oferta de cursos de qualificação profissional para a população adulta escolarizada e sub-escolarizada” (BRASIL, MEC, 1995 : p.23).

Com essa medida, o MEC adentra na política de formação que antes era definida e conduzida tradicionalmente pelo Ministério do Trabalho (MTb) junto com o setor produtivo. Ademais, segundo KUENZER (1997b), as medidas e ações apresentadas pelo MEC atropelavam a articulação entre o MTb e a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), mediante a construção tripartite que envolvia o governo, empresários e trabalhadores (Idem, p.62).

Vale ressaltar que a discussão a respeito da definição de políticas de educação e formação profissional, no início do governo Fernando Henrique, foi desenvolvida separadamente, tanto pelo MEC, como é exemplo o documento *Planejamento político estratégico – 1995-1999*, quanto pelo MTb, que publicou em agosto de 1995 o documento *Educação Profissional: um projeto de desenvolvimento sustentado*, elaborado pelo SEFOR/MTb.

Desde o início da década de 90, já vinha se verificando uma aproximação entre o setor empresarial e a educação, sobretudo com relação à educação básica, com o objetivo de elevar a escolarização dos trabalhadores como suporte necessário para a educação

profissional. Dessa maneira, a política educacional articulava as necessidades de capacitação do trabalhador à dinâmica das relações capital – trabalho (LIMA FILHO: 2002, p.154).

As duas proposições se desenvolveriam para uma formulação que contemplasse a participação empresarial nas instituições do sistema educacional, através de parcerias, com implicações administrativas, financeiras, curriculares e pedagógicas das unidades escolares (idem, idem).

A partir dos anos 90, além da aproximação entre o setor empresarial e a educação, o debate a respeito de uma concepção de educação profissional e sua relação com a educação regular se amplia e passa a compor a agenda do movimento sindical.

Em 1994, de acordo com as resoluções do 5º Congresso Nacional da CUT, era refutada a concepção de formação profissional como simples adestramento ou como mera garantia de promoção de competitividade dos sistemas produtivos:

A formação profissional é patrimônio social e deve ser colocada sob a responsabilidade do trabalhador e estar integrada ao sistema regular de ensino, na luta mais geral por uma escola pública, gratuita, laica e unitária, em contraposição à histórica dualidade escolar do sistema educacional brasileiro. Pública e gratuita com o Estado assumindo as suas responsabilidades, porém, com a efetiva participação da sociedade na sua gestão pedagógica e administrativa (CUT : 1994, p.52).

Entretanto, em 1995, na 7ª Plenária nacional, a CUT aprova seu credenciamento para disputar recursos públicos dispondo de recursos do FAT, para realizar cursos de qualificação e requalificação profissional, o que veremos em maior profundidade na seção 4 desse capítulo, intitulada A emergência da educação profissional: o credenciamento da Central Única dos Trabalhadores.

É nesse contexto que a Secretaria de Desenvolvimento Profissional (SEFOR) e o Ministério do Trabalho (MTb) divulgam o documento *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Trata-se de uma proposta que condiciona a política

econômica às políticas sociais pautadas na equidade social. Dessa forma, as ações do SEFOR deveriam dirigir-se para

- a) consolidar e difundir um novo conceito de educação profissional, como elemento indissociável do desenvolvimento sustentável, que não se confunde com assistencialismo nem substitui a educação básica;
- b) Restabelecer o papel da educação profissional, como processo com começo meio e fim, com foco no mercado de trabalho, tendo em vista a empregabilidade da clientela;
- c) Promover o desenvolvimento didático-metodológico adequado a processos de qualificação e requalificação que levem em conta as peculiaridades e condições das diferentes clientelas das diversas regiões do país;
- d) Fomentar o desenvolvimento de metodologias e sistemas que dêem suporte ao atendimento integrado ao trabalhador, em matéria de orientação e análise ocupacional, informando sobre o mercado de trabalho;
- e) Consolidar e difundir essa base conceitual-metodológica no âmbito do Ministério do Trabalho, como das agências de educação profissional e dos órgãos e entidades envolvidas no projeto (BRASIL.MTb/SEFOR : 1995,p.16).

A atribuição do MTb a respeito da política de educação profissional é a de buscar formas alternativas para o trabalhador adulto, com menos de quatro anos de escolarização afim de buscar “a articulação entre o saber desenvolvido na prática do trabalho e o conhecimento científico cada vez mais exigido pelo trabalho” (idem, p.58).

Esta proposta orienta o PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. O PLANFOR foi instituído pelo SEFOR/MTb em 1995. Trata-se de um programa de intervenção na área da educação profissional, e que apresenta como metas: alavancar o atual sistema de educação profissional, aumentar a capacidade institucional de treinamento, promover a empregabilidade da população trabalhadora, e conseguir um avanço conceitual na abordagem da educação profissional (BRASIL.MTb/SEFOR, 1996). Tais metas seriam cumpridas através da formação de uma rede de nacional de educação profissional, articulando entidades públicas e privadas atuantes no campo da qualificação do trabalhador.

Dessa maneira, o SEFOR/MTb ficaria responsável pela tarefa de articular uma política pública de emprego, trabalho e de educação profissional no país. Conforme KUENZER (1997), esta proposta

Define claramente a competência do MTb através do SEFOR, as fontes de financiamento, principalmente do FAT, e estabelece parceiros, incluindo o MEC como responsável pelo Sistema Nacional de Educação, sendo o SENTEC uma instância de articulação, mas não a única, uma vez que a educação profissional não se restringe ao ensino médio, mas articula-se com todos os níveis, da educação fundamental à pós-graduação, perpassadas por estratégias contínuas de educação permanente. Principalmente, a proposta do SEFOR aponta e respeita as especificidades, articulando-as, mas não a confundindo com a proposta de educação nacional (idem, p.57).

Esta proposta se configura em uma síntese de diferentes concepções de diferentes grupos pertencentes do mesmo governo. Segundo FERRETTI (1997), embora esta síntese expresse os conflitos entre as esferas intragovernamentais, ela atende às novas demandas por qualificações, com vistas à inserção do país na dinâmica do capitalismo mundial. Esta concepção de educação profissional vai ser contemplada pela nova LDBEN. E é o que veremos a seguir.

2. A LDBEN e a educação profissional

A concepção presente na nova lei de educação corrobora a política de redução do papel do Estado como provedor de serviços sociais básicos. Seguindo esta orientação, foi aprovada uma LDBEN enxuta, sem regulamentações rígidas, de maneira a permitir a definição e implementação de políticas educacionais adequadas à inserção do Brasil à dinâmica do mercado internacional.

A LDBEN apresenta como característica o seu caráter flexível, inespecífico e minimalista que, dessa maneira, permite juntar-se a ela uma série de outras leis e instrumentos normativos complementares. Referindo-se a esse assunto, Saviani observa que a aprovação de um texto inócuo e genérico deixaria “o caminho livre para a

apresentação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, traduzidas em medidas como o denominado 'Fundo de Valorização do Magistério', os 'Parâmetros Curriculares Nacionais', a lei da reforma do ensino profissional e técnico" (idem, 1997, p.200).

A respeito da política educacional, o autor comenta que o MEC

escolheu a via das alterações parciais operando, por assim dizer, segundo a célebre fórmula das "doses homeopáticas". Isso, todavia não significa que o ministério não tenha uma política global para a área da educação. Certamente tem. Entretanto, estrategicamente parece ter optado por não anunciá-la, procurando implementá-la através de reformas pontuais acreditando, talvez, que dessa forma seria mais fácil viabilizá-la politicamente, safando-se das pressões e quebrando eventuais resistências (SAVIANI, 1997, p.200).

É no Capítulo III, artigos 39 a 42, do Título V da LDBEN que se trata especificamente da Educação Profissional. A respeito do conteúdo do texto presente na LDBEN, em seu capítulo III, que trata da Educação Profissional, Saviani (1997) comenta que "mais parece uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades" (idem, 216).

O caráter genérico do texto e a indefinição das atribuições possibilitam as mais diferentes interpretações. A Educação Profissional apresenta-se como complementar e também como alternativa ao ensino regular. É o que afirma o artigo 39 estabelecendo que "o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem e adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional". Esta concepção é reforçada pelo artigo 40 no qual afirma que "a educação profissional poderá ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho".

Dessa maneira, ao estabelecer a articulação com o ensino regular, temos a possibilidade de redução do ensino regular e até mesmo a dispensa de sua obrigatoriedade, uma vez que o acesso à Educação Profissional independe do nível de escolaridade do

educando. A regulamentação da Educação Profissional foi implementada através da legislação *ad doc*, como é o caso do Decreto 2.208/97 que analisaremos a seguir.

3. O Decreto 2.208/97

O Decreto 2.208 baixado em abril de 1997, passou a ser o principal instrumento jurídico e normativo da educação profissional do país. De acordo com o texto do decreto, em seu Artigo 1º, a educação profissional tem como objetivo:

promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Dessa maneira, por meio desse instrumento deu-se maior precisão à educação profissional. De acordo com o artigo 39 da LDBEN, à educação profissional compete o desenvolvimento da vida produtiva. No texto do decreto, vida produtiva é interpretado por "exercício de atividades produtivas", "atividades específicas do trabalho", especializar, aperfeiçoar, atualizar, reprofissionalizar para o exercício do trabalho. Assim, a educação profissional desenvolvida em todas as suas modalidades, formal ou não formal, expressa uma relação entre trabalho e educação, no qual o processo educativo está pautado na possibilidade de inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

O Artigo 2º do Decreto 2.208/97 estabelece que “A Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou os ambientes de trabalho.”

Através dessa nova regulamentação para a educação profissional, são definidas a abrangência e estrutura para atender o público nos processos de qualificação e requalificação. Concebida como complementar à educação básica e alternativa à educação superior, o conjunto das modalidades educacionais desenvolvidas pela educação profissional passa a constituir um sistema próprio de formação, paralelo ao do ensino regular. Em sua organização específica, sua estrutura é definida em três níveis: educação profissional de nível básico, técnico e tecnológico. Conforme o propósito de nosso trabalho, trataremos aqui somente da educação profissional de nível básico.

Referente ao ensino de nível básico, a educação profissional é destinada “à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores independente de escolaridade prévia” (Artigo 3º). De acordo com o Artigo 4º, constitui uma “modalidade de educação não formal e duração variável”, “não estando sujeita à regulamentação curricular” e estabelece que

as instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo poder público, deverão obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

A orientação do referido Artigo articula-se com a política de formação profissional do PLANFOR, cuja meta é a de atender aos trabalhadores em atividade, através de processos de qualificação e requalificação.

Com vistas à ampliação do acesso e da oferta de educação para a população, as possibilidades de processos educacionais diferenciados, contemplados pelo Decreto 2.208/97, são variadas. A não regulamentação curricular e sua organização em módulos possibilitam a adequação dos cursos às demandas do mercado. Assim, segundo o argumento do MEC “obter-se-á a maximização dos benefícios e maior justiça social no uso dos recursos públicos” (BRASIL, MEC, p.2). Este argumento acerca dos recursos públicos, está presente no diagnóstico apresentado pelo Banco Mundial a respeito da Educação Profissional que indica a necessidade de criar alternativas que possibilitem parâmetros aceitáveis à relação custo-benefício. De acordo com o Banco:

Em relação ao ensino profissional, a baixa rentabilidade deve-se aos altos custos, mais que a falta de demanda por mão-de-obra qualificada. Portanto, uma alternativa seria reduzir os custos a fim de aumentar a rentabilidade. Entre as reformas possíveis estariam as de encurtar a duração dos cursos e reduzir os custos unitários de financiamento. Se a rentabilidade não aumentar significativamente, outra alternativa seria realizar a formação dos trabalhadores fora do sistema escolar formal (BANCO MUNDIAL, 1995, p.72).

Lima Filho (2002), ao tratar desse tema em sua tese de doutorado, observa que

A nosso ver esta medida poderá contribuir, em curto e médio prazo, para dois desdobramentos: o fortalecimento da dualidade das trajetórias educacionais e o deslocamento das atribuições relativas às instituições públicas e privadas no campo da educação e da formação profissional.

Com relação ao primeiro caso, a oferta de cursos de educação profissional de nível básico, os quais podem contemplar desde o desenvolvimento de habilidades específicas para o exercício de tarefas simples na produção até a escolarização de jovens e adultos, acaba por cumprir uma função alternativa ou substituta à escolarização regular. Essa política de natureza compensatória, típica das políticas públicas empreendidas pelo Estado neoliberal, pode contribuir para a efetivação da terminalidade escolar ao nível das séries iniciais da educação fundamental, ou mesmo à renúncia à escolarização formal, a amplas parcelas da população (idem, p.188-189).

Pautando-se nesse instrumento jurídico e normativo da Educação Profissional, a Central Única dos Trabalhadores passa a implementar uma política de formação profissional em sua estrutura e desenvolver programas de qualificação profissional articulados com o ensino fundamental, como é o caso específico do Projeto Terra Solidária.

No capítulo anterior, apresentamos as orientações do Banco Mundial e da CEPAL sobre as políticas públicas no âmbito da educação para os países em desenvolvimento, com vistas à inserção dos mesmos no competitivo mercado internacional junto ao

desenvolvimento progressivo da equidade social. De acordo com os autores consultados, pudemos perceber que as referidas orientações, pautadas no entendimento de que a educação é fator determinante no desenvolvimento econômico, propõe a adequação do sistema educacional às demandas de mercado por meio, fundamentalmente, da reorganização das ações estatais.

Em consonância com as orientações internacionais, neste capítulo vimos que a legislação educacional brasileira, no que diz respeito à educação profissional, atende às recomendações do Banco Mundial e da CEPAL. A legislação viabiliza as parcerias com estabelecimentos públicos ou privados a fim de atender a demanda de escolarização e de profissionalização dos trabalhadores brasileiros. Nesse sentido, a viabilização de parcerias expressa a redefinição da atuação administrativa e financeira do Estado. Junto a isso, temos também viabilizado a reorganização e/ou a adequação da organização escolar e/ou dos programas educativos, de acordo com as diferenças regionais, com vistas à escolarização, profissionalização e empregabilidade do público atendido.

Conforme o que apresentamos até aqui, e tendo em vista nosso objeto de estudo, levantamos a seguinte questão: a partir de qual compreensão política acerca da atuação sindical, na atual conjuntura, a Central Única dos Trabalhadores implementou a sua política de formação profissional, respaldada pela legislação educacional brasileira? É o que trataremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

A TRAJETÓRIA DA CUT – O CAMINHO PERCORRIDO

No período que se estende entre o final da década de 70 e início da década de 80, o Brasil foi marcado por um significativo processo de reorganização da sociedade civil. Sob os ditames da ditadura militar, diferentes setores da sociedade passaram a manifestar publicamente sua insatisfação em face ao regime militar e, em decorrência disto, se ampliam os movimentos reivindicatórios quanto a luta pelos direitos políticos de organização e participação nos debates em torno dos rumos da nação. No campo sindical, foram deflagradas diversas greves e mobilizações, articulando a luta pelo direito de organização e expressão com lutas por melhores salários e, sobretudo, pela democratização do país. 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; entre elas se destacam o “novo sindicalismo” e as “oposições sindicais”.

Fruto deste amplo movimento, em 28 de agosto de 1983, em São Bernardo do Campo, foi realizado o I CONCLAT (Congresso da Classe Trabalhadora), nascedouro da Central Única dos Trabalhadores – CUT. Nele estavam presentes 5.059 delegados que representavam 912 entidades do movimento operário-sindical, contando ainda com a presença de diversos convidados internacionais. Entretanto, a Central Única dos Trabalhadores só foi reconhecida juridicamente a partir da promulgação da Constituição de 1988.

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar, primeiramente, um breve histórico do processo de nascimento da CUT e, a partir disso, pautado na leitura dos principais estudiosos desse tema, inferiremos uma análise da trajetória política da CUT. Apresentaremos ainda o processo pelo qual a Central se credenciou para realizar atividades de educação profissional e as sistematizações decorrentes, publicadas pela Central Única do Trabalhador, a respeito das experiências em educação do trabalhador.

1. O Processo e o nascimento da CUT

"Eram sete horas da manhã no dia 12 de maio. Uma Sexta-feira. Todo mundo marcou o cartão, mas ninguém trabalhou. Das 7 até às 8 horas nós ficamos de braços cruzados, ao lado das máquinas sem fazer nada. Às 8 horas chegou o gerente geral. Pelo que eu fiquei sabendo, ele olhou, viu que tinha luz, que os cartões estavam marcados, mas que ninguém estava trabalhando. Achou estranho, mas não pensou que era uma paralisação. Não entendeu nada, como também jamais poderia imaginar que ocorreria uma greve. Foi uma surpresa..." (Relato de um operário da Scania, primeira a entrar em greve em maio de 1978).⁵

As greves realizadas pelos metalúrgicos, na região do ABCD paulista⁶, entre os anos de 78 e 80, trouxeram de volta o movimento sindical ao cenário político brasileiro. Resultado de um trabalho realizado no interior de alguns sindicatos de diferentes categorias, esses trabalhadores iniciaram um intenso processo de mobilização no interior das fábricas e dos sindicatos, insurgindo-se contra o arrocho salarial e o controle exercido pelo governo sobre os sindicatos.

No final da década de 70, a partir do processo de abertura política implementado pelo regime militar, novas lideranças sindicais iniciam um conjunto de articulações dentro e fora da estrutura sindical vigente. Segundo Martins Rodrigues (1991) a reorganização do movimento sindical, considerada pelo autor surpreendentemente rápida, ocorreu em virtude da permanência da estrutura sindical oficial, haja vista que o esforço dos governos militares ocupou-se de controlar os sindicatos e não de destruí-los. Desse modo, quando emergem as novas lideranças sindicais "combativas", estas puderam contar com toda uma infraestrutura e recursos que viabilizaram as reuniões, conferências e outras atividades político-sindicais. Em segundo lugar, o autor ressalta a contribuição das correntes ligadas à ala progressista da Igreja Católica, orientadas pela Teologia da Libertação, que se opunham

⁵ ANTUNES, Ricardo C. *O que é sindicalismo*. In: Coleção Primeiros Passos. 18ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. pp. 63.

ao regime militar e ao modelo econômico capitalista. Além da participação destas correntes nos encontros do movimento sindical, sua atuação nas comunidades e nos bairros, através das Pastorais Operárias, levou muitos trabalhadores, ligados a estes grupos, à militância nos sindicatos.

Um marco naquele processo, segundo Martins Rodrigues (1991), foi o V Congresso da Confederação Nacional dos Trabalhadores Industriais - CNTI, realizado no Rio de Janeiro em julho de 1978. Neste congresso, por divergências em torno de questões regimentais, ocorre um rompimento entre a cúpula da CNTI e um grupo de dirigentes dos sindicatos oficiais. Os divergentes (entre eles estavam Lula, atual presidente do país, que na ocasião presidia o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo; os presidentes dos sindicatos dos Metalúrgicos de João Monlevade; os Metalúrgicos de Santos; a Federação dos Metalúrgicos de São Paulo; etc) passaram a ser denominados de “sindicalistas autênticos” ou ainda de “sindicalistas independentes”. Outros sindicalistas, vinculados a partidos políticos se unem a este grupo de dirigentes, tendo como ponto de aproximação a crítica à cúpula da CNTI. Desse congresso resultou uma Carta de Princípios cujo teor apresentava reivindicações em direção à democratização do país (eleições diretas para presidente, governadores e senadores em substituição aos cargos “biônicos” de então). Para o campo sindical, as reivindicações postulavam, entre outras, uma agenda de direito à greve, livre negociação com empregadores, substituição do contrato individual de trabalho pelo contrato coletivo, liberdade de filiação a organismos sindicais internacionais.

No cenário sindical, greves e mobilizações são deflagradas contra o arrocho salarial, reivindicando melhores salários e se opondo a atuação dos sindicatos “pelegos” e seus respectivos dirigentes e suas atuações conciliadoras com o regime militar e o patronato. A emergência de conflitos fabris pressionou fortemente as direções sindicais. A respeito desses conflitos e de suas implicações para o movimento sindical, Sader (1998) coloca que nestes casos

ou a mobilização fabril foi a base de oposições que se lançaram contra direções sindicais acomodadas (como entre os metalúrgicos da capital) ou as direções sindicais absorveram a inquietação das bases e operaram uma

⁶ A região do ABCD paulista – pólo da indústria brasileira -corresponde respectivamente as cidades de: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano e Diadema.

‘transformação de dentro’ na prática sindical (como em São Bernardo).
(idem: 180).

Fruto desse movimento, em especial da experiência de São Bernardo, emerge uma nova corrente sindical questionadora da prática e da organização sindical que ficou conhecida como “novo sindicalismo” ou “sindicalismo autêntico”. Com a adesão de outras categorias – médicos, professores, bancários e uma significativa participação de uma parcela dos sindicatos vinculados aos trabalhadores rurais –, passo a passo esse grupo de sindicalistas foi operando a mudança e a transformação da estrutura sindical atrelada.

Concomitante a este movimento sindical emerge a articulação de outras correntes presentes no meio sindical; são as oposições sindicais. Diferentemente do novo sindicalismo, as oposições sindicais se opunham ao trabalho “por dentro” da estrutura sindical. Consolida-se num outro espaço – o dos conflitos fabris – onde se constituem grupos autônomos – comissões de fábrica – construídos fora da institucionalidade sindical, na própria prática fabril, opondo-se a subordinação às diretorias dos respectivos sindicatos.

Sader (1988) ao tratar das comissões de fábrica em seu trabalho intitulado *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*, explica que

as comissões de fábrica, que aparecem como fruto das lutas fabris e principal bandeira da oposição metalúrgica, ganham conotações diversas segundo o momento em que aparecem. Elas são, em primeiro lugar, expressão do antagonismo dos operários ante a organização capitalista do processo de trabalho. Aparecem, assim, como agentes de uma ruptura com a ordem dada: ruptura presente em cada luta quando os operários se negam a obedecer a disciplina fabril; ruptura futura, esperada na subversão do sistema. Mas essas comissões são também uma base para a oposição ao sindicato. São às vezes bases e premissas para um outro sindicato, livre da tutela estatal; outras vezes são bases e premissas para uma transformação radical, mas interna do sindicato existente, através de uma vitória eleitoral contra a diretoria. E serão ainda, na conjuntura que se abre em 1978, enquanto porta-vozes dos trabalhadores de cada

empresa, interlocutores legítimos para as negociações com o patronato.
(idem : 250).

Na medida em que essas comissões se difundem pelas grandes fábricas e se consolidam enquanto expressão política dos metalúrgicos em luta, as oposições enfrentariam o desafio “da vinculação entre a organização autônoma nas fábricas e a intervenção unificadora dos sindicatos.”(Sader, 1991 : 258).

A partir dessas duas correntes, emergentes no movimento sindical no final da década de 70, inicia-se o projeto de criação de uma organização que representasse os trabalhadores de todas as categorias em âmbito nacional. Antunes (1995b) ao tratar da relação entre essas duas correntes – novo sindicalismo e as oposições sindicais – e do surgimento da Central Única dos Trabalhadores indica que

(...) destas duas tendências – heterogêneas, quando contrapostas uma à outra, e muito diversas também quando examinadas na sua interioridade, uma vez que aglutinavam grupamentos vários – que nasceu o projeto da Central Única dos Trabalhadores (CUT).(idem: 29).

A respeito dos encontros organizados pelos trabalhadores, onde germinava o projeto de criação de uma central que representasse todos os trabalhadores em âmbito nacional, Martins Rodrigues (1991) em seu texto *As tendências políticas na formação das centrais sindicais* destaca os seguintes encontros: o de João Monlevade, realizado em fevereiro de 1980, em Minas Gerais, no qual, segundo o autor, foi o mais significativo em relação à aproximação entre o movimento sindical e a ala progressista da Igreja Católica – participaram deste encontro as lideranças das pastorais operárias, de movimentos populares, das oposições sindicais, de atividades comunitárias de base e dirigentes de alguns sindicatos oficiais rurais e urbanos; o de São Bernardo, realizado no mesmo ano na cidade de Taboão da Serra em São Paulo, com a participação das mesmas tendências e movimentos sociais; o Encontro de Vitória, no Espírito Santo, em junho de 1981. Concomitante aos encontros acima citados foi realizado o primeiro Congresso da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo em abril de 1979 e, posteriormente, em 1980, outro encontro na mesma cidade, com a participação somente de militantes das oposições que não faziam parte de diretorias sindicais.

Embora todas as divergências entre as correntes citadas anteriormente, em agosto de 1981 em Praia Grande, no litoral do Estado de São Paulo, foi realizada a primeira, e única, reunião com a participação de todas as tendências e forças militantes do sindicalismo brasileiro. Totalizando 1.126 entidades e 5.247 delegados, esta reunião ficou conhecida como CONCLAT – Congresso Nacional da Classe Trabalhadora. Nela chegou-se a um acordo quanto à formação de uma comissão Pró-CUT. Entretanto, as divergências no interior desta comissão resultaram em uma fratura no interior do CONCLAT e do sindicalismo brasileiro. Na impossibilidade do consenso, a ala mais à esquerda – os sindicalistas autênticos e os militantes das oposições sindicais, além dos grupos ligados à esquerda católica convocou em 1983, por sua conta, o primeiro Congresso Nacional da Classe Trabalhadora, também com o nome de CONCLAT, realizado em São Bernardo. Nele fundou-se a CUT – Central Única dos Trabalhadores.

2. A CUT – o caminho percorrido

A Central Única dos Trabalhadores, já em seu nascedouro, se diferenciou das outras centrais sindicais em sua identidade política, apontando para uma perspectiva anticapitalista. Diferentemente de outras centrais – como a CGT (Central Geral dos Trabalhadores) também originária das lutas do movimento sindical realizadas no final da década de 70, e que assume uma postura de regulação da relação entre capital e trabalho e da Força Sindical criada em 1991 –, a Central assumiu uma postura de confronto de interesses e da impossibilidade de conciliação das classes. De acordo com a avaliação de Gianotti (1993)

a CUT caracterizou-se, desde suas origens, como uma central que apontava a ruptura com o sistema capitalista. A CUT é o resultado do acúmulo das lutas que eclodiram no final dos anos 70, que se caracterizaram pela marca da independência de classe e pelo confronto com a classe patronal. Sua característica é a radicalidade classista. Seu ideário está nitidamente em contraste com o ideário da Força Sindical. Enquanto esta defende claramente o sindicalismo, a CUT nasceu de uma base radicalizada no confronto capital x trabalho, visto e assumido com

um confronto de interesses de classe opostas e irreconciliáveis. (idem: 64).

Por sua vez, Alves (2000) referindo-se ao movimento sindical nos anos 80, indica que

As greves nos anos 80 possuíam claro sentido de resistência de classe à perda hiperinflacionária, com o predomínio de práticas sindicais de cariz “obreiristas”, voltadas para demandas econômico-reivindicativas. Adota-se, no caso da CUT, uma estratégia de confrontação, caracterizada por uma oposição sistemática às políticas governamentais e pela ênfase na mobilização de massas e na ação grevista. De certo modo, o cenário hiperinflacionário, de crise estrutural do Estado capitalista no Brasil, no contexto de redemocratização política, contribuiu para o predomínio do sindicalismo classista, de massas, de confronto com práticas “obreiristas”, seja de cariz socialista ou social-democrata, ocupando maior espaço político (o que veio, de fato, a caracterizar a CUT em seus primórdios) (idem : 287).

Essa posição esta presente em seu primeiro estatuto, elaborado no I CONCLAT, em 1983, e reiterado no primeiro congresso da CUT (CONCUT) no final de julho e início de agosto de 1994. A respeito do teor do estatuto aprovado neste primeiro congresso da CUT, Rodrigues (1990) em seu trabalho intitulado *CUT: Os militantes e a ideologia*, comenta que

a nova estrutura sindical proposta pela Central deveria ser democrática, de modo a permitir a mais ampla liberdade de discussão e expressão das correntes internas; deveria ser classista, de luta, combatendo a colaboração de classes e não compactuando com os planos do governo que firam os interesses da classe trabalhadora; com liberdade e autonomia sindical, quer dizer, independente com relação a classe patronal, o governo, os partidos políticos, as concepções religiosas e filosóficas; organizada por ramo de produção, quer dizer, os trabalhadores terão sua organização sindical tanto no setor público, como no setor privado a qualquer nível. (Idem : 10).

Esta posição permanece e é reafirmada no II CONCURT realizado no Rio de Janeiro em 31 de julho e nos dias 1, 2 e 3 de agosto de 1986, onde a Central aprova várias resoluções. A respeito das resoluções aprovadas pela CUT neste encontro, Martins Rodrigues (1990) comenta que

levadas a sério as resoluções aprovadas no congresso do Rio, a ação cotidiana da CUT deveria ser pautada pelo objetivo de acirrar o conflito de classes e de preparar os trabalhadores para a luta contra o capitalismo. Conseqüentemente, as chamadas reivindicações imediatas deveriam ser entendidas instrumentalmente, como formas de mobilização e “conscientização” das classes trabalhadoras. (idem: 13).

Vale ressaltar que, embora a Central Única dos Trabalhadores tenha se destacado das demais centrais criadas no país, apontando para uma perspectiva de transformação dos sindicatos em entidades classistas e combativas, a estrutura da qual se serviu pouco se alterou em relação aquela em que estava assentado o sindicalismo oficial vigente no país. Embora a maneira pela qual o funcionamento e o papel do organismo sindical passou por mudanças significativas na década de 80, Boito (1991a) afirma que

A estrutura sindical não conheceu nenhuma crise ao longo dos últimos anos, e que as transformações pelas quais passou representam não a sua extinção, mas sim a sua reforma, reforma que lhe permitiu sobreviver à crítica ideológica e prática a que foi submetida desde os anos 70 (idem : 49).

Nesse sentido, Boito (1991) em seu trabalho intitulado *O sindicalismo de Estado no Brasil: uma análise crítica da estrutura sindical*, explica que

No terreno da luta legal e parlamentar, a postura da CUT tem sido de aceitar, por omissão, o sindicato de Estado. Na conjuntura de 1984-1987, quando o governo acenou – ou encenou - com a ratificação da Convenção 87 da OIT, a CUT restringiu-se a dar declarações favoráveis à Convenção 87.(idem: 152).

O segundo congresso cutista também é palco de discussões entre as correntes que compõem a CUT. Como já foi indicado anteriormente, a Central Única dos Trabalhadores é criada a partir da articulação de diferentes forças que atuavam no interior do movimento sindical. Segundo Gianotti & Lopes (1991b) é nesse congresso que as duas principais tendências se estruturam: de um lado “a ‘Articulação Sindical’, que deu-se este nome pouco depois, e a ‘CUT Pela Base’ que já estava usando esse nome desde os Congressos Estaduais que antecederam esse II CONCURT” (Sic) (idem : 43).

A definição dessas duas tendências – Articulação e CUT pela Base – expressam o jogo de forças entre diferentes posições políticas. Segundo Martins Rodrigues (1990), a Articulação, tendência majoritária, visualiza uma Central voltada às organizações sindicais, aos moldes do sindicalismo europeu de matiz social democrata, com uma postura disposta a realizar alianças no campo político, de modo a viabilizar a “obtenção de vantagens econômicas e de reformas sociais e políticas no interior de uma economia de mercado” (Idem : 24). Contrapondo-se ao perfil sindicalista desta tendência, a CUT pela Base é composta por correntes que “tendem a valorizar um sindicalismo de oposição, 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” (Idem: 24-5).

As implicações da disputa entre as correntes no interior da Central são percebidas no III CONCURT, realizado em Belo Horizonte – MG, nos dias 7 a 11 de setembro de 1988. Este encontro foi o maior em termos de delegados e entidades presentes com a participação de 6.218 sindicalistas.

Nesse congresso as divergências internas se aprofundam, sendo a Articulação Sindical a tendência vencedora. Como um dos resultados, a Articulação conseguiu a aprovação de um conjunto de alterações nos estatutos de modo a inviabilizar a participação massiva de representantes nos futuros congressos da entidade, enfraquecendo assim a intervenção das bases. Outra alteração realizada pela Articulação foi a mudança da periodicidade do congresso de dois para três anos que, na análise de Rodrigues (1990), favoreceu a autonomia da direção da CUT para decidir frente aos novos fatos da política e economia brasileiras.

Vários protestos foram feitos às novas alterações estatutárias. Sobre isto, a tese contundente foi a de nº 6 denominada: *Construir a CUT pela Base*, subscrita pelos sindicatos dos Metalúrgicos de Campinas e dos Plásticos de São Paulo. Entre outros aspectos, tal tese analisa a organização interna da CUT, criticando o processo de burocratização de certas instâncias que centralizam o poder através de um sistema representativo, qual seja, o de envio de delegados para os debates e encaminhamentos das questões sindicais, restringindo assim uma maior participação das bases no Movimento.

As discussões e a disputa que perpassaram o III CONCUR, segundo Rodrigues (apud Tumolo, 1998), giravam em torno de duas possibilidades para o sindicalismo cutista:

a primeira, em direção da **CUT-movimento**; e a segunda, da **CUT-organização**". Esta venceu... Iniciava-se realmente a implantação da CUT enquanto estrutura verticalizada, administrativa enfim, como uma **organização complexa** e, nesse sentido, **burocrática**. É a construção da **empresa sindical** dotada de **racionalidade**. Simbolicamente, esse encontro significou o fim da fase **heróica** de construção da CUT e tudo o que ela representava para a militância cutista. Abria-se, agora, um novo patamar, onde a construção de um amplo aparelho **administrativo, institucional**, se colocava na ordem do dia (idem : 113, grifos do autor).

Tal fato ocorre junto ao momento político de democratização do país, que aparece para alguns setores da Central como um período viável para uma outra forma de participação no cenário político nacional. Para isso, era necessário que a CUT revisse sua postura radical e deixassem de "dizer apenas **não**" (Rodrigues apud Tumolo, 1998 :113) como também começassem a indicar soluções para os problemas pelos quais o país estava passando.

Tal posição propositiva, qual seja, a de participação na solução dos problemas enfrentados pelo país, vai se consolidando de maneira que se torna vencedora no IV CONCUR. Realizado em São Paulo no mês de setembro de 1991, contando com a participação de apenas 1554 delegados, representando 1679 sindicatos, o congresso cutista debateu arduamente a participação da diretoria da CUT em torno do então chamado "entendimento nacional". Para Gianotti e Lopes Neto (1991b) entre todas as discussões uma questão fundamental perpassou todo o debate realizado no IV CONCUR:

A principal questão era se a CUT deveria marchar para ser uma Central de negociação, de contratação apenas ou se deveria combinar seu papel de negociar com sua característica inicial de Central de enfrentamento, do confronto com o projeto global da burguesia (idem : 66).

O saldo do congresso mais uma vez foi favorável para a tendência majoritária, a Articulação Sindical, com a proposta de um sindicalismo de negociação, disposto a sentar à mesa junto com empresários e governo. Esta posição se consolida no VCONCUT em 1994. Antunes (1995) ao tratar da posição da Central Única dos Trabalhadores frente ao papel do sindicalismo coloca que

começa a ganhar cada vez mais força, em algumas de suas principais lideranças, uma postura de abandono das concepções socialistas e anticapitalistas, em nome de uma acomodação dentro da Ordem. O culto da negociação, das câmaras setoriais, do programa econômico para gerir pelo capital a sua crise, tudo isso está inserido num projeto de maior fôlego, cujo oxigênio é dado pelo ideário e pela prática social-democráticas (idem : 152).

Esta compreensão majoritária na Central, segundo o mesmo autor, expressa uma posição político-ideológica assentada no entendimento entre capital e trabalho, distanciando-se da compreensão da impossibilidade de conciliação de interesses entre as classes.

Concordando com Antunes, Alves (2000) avalia que

Sob a era neoliberal, ocorreu uma mudança qualitativa na direção social-democrata do “novo sindicalismo”, passando de uma orientação de confronto para uma orientação propositiva (é claro que, desde o III Congresso da CUT, em 1988, eram visíveis os potenciais neocorporativos no seio do setor dirigente do “novo sindicalismo”). É o que indica o desenvolvimento de um tipo de “sindicalismo de resultados” no interior da CUT, mais disposto ao diálogo que ao confronto com o capital. É a adoção de um neopragmatismo sindical, com a incorporação do discurso da “concertação social”, que apenas representa uma estratégia política de sobrevivência de parcelas organizadas da classe diante da ofensiva do

capital na produção (cujo exemplo clássico é o sindicalismo dos metalúrgicos do ABC) (idem : 295-6).

Entretanto, Boito (1996) alerta que a mudança de estratégia da Central não significou sua conversão em uma central de corte neoliberal. Para o autor

a ação sindical de resistência ao neoliberalismo só tem sido implementada pelos sindicatos cutistas. Contudo essa resistência tem sido ineficaz. Isto porque as concepções e a estratégia atuais da corrente da CUT, a Articulação Sindical, faz concessões à ideologia e à política neoliberal, facilitando a implementação e o avanço dessa política e contribuindo para a difusão daquela ideologia junto aos trabalhadores brasileiros (idem : 85, grifos do autor).

A respeito da mudança de concepção e de estratégia sindical da Central Única dos Trabalhadores, Costa (apud Tumolo,1998) avalia que

nos últimos anos, delineou-se, articulou-se e estruturou-se na CUT uma compreensão de que a solução para a crise capitalista será encontrada no sindicalismo de negociação, na participação dentro da ordem dominante. [...] A ação ofensiva e destacada da CUT encontra-se obstaculizada pela opção reformista de privilegiar as negociações tripartites e as câmaras setoriais, limitando-se à conquista de reformas na ordem capitalista. Esta compreensão, majoritária na CUT, é responsável pela gradativa substituição das mobilizações e greves por entendimentos com o patronato, levando ao defensismo e à perda de sua representatividade política e ideológica, como um dos instrumentos de transformação revolucionária da sociedade (idem : 240-1).

As mudanças de estratégia sindical podem ser percebidas nas ações sindicais. Um exemplo representativo desta mudança, foi a negociação tripartite que ficou conhecida como o “Acordo das Montadoras”, realizado no período de 1992 a 1995 pelo setor automotivo do país. Referindo-se a estas negociações Alves (2000) coloca que

Os acordos tripartites são parte da nova estratégia do sindicalismo brasileiro, liderados pela CUT, para enfrentar, de forma negociada, a

ofensiva do capital na produção, sobretudo em sua modalidade estratégica, cujo *locus* privilegiado não é apenas o local de trabalho, mas a empresa (ou o setor). Ao adotar o horizonte da empresa, as estratégias sindicais são levadas a incorporar uma estratégia propositiva (e afirmativa), aceitar ir além da mera discussão de salários e incorporando, por conseguinte, proposições típicas do capital. Os trabalhadores assalariados colocam-se, então, como um interlocutor preocupado com o destino da empresa, negociando, com os capitalistas, uma política setorial que leve em conta preços, mercados, modernização tecnológica, relações industriais, relações com o Estado, impostos, etc [...] É a plena percepção da parceria entre capital e trabalho, num tipo de estratégia “ganha – ganha” (segundo os apologistas do acordo tripartite; em última análise, todos ganham com o ‘Acordo das Montadoras’- empresários, trabalhadores e governo). Entretanto, não é uma estratégia isolada no cenário internacional latino-americano. Ela se desenvolve em sintonia com a postura de “concertação social” adotada por vários sindicalismos de países da América do Sul, sob a era neoliberal. (Sic) (idem : 339 - 40).

Por outro lado, segundo o mesmo autor, no contexto da luta interna da CUT, a tendência de esquerda – a CUT pela Base – avalia que o Acordo das Montadoras leva ao

esquecimento do ideário básico da CUT: a luta pelos “interesses históricos” da classe trabalhadora, isto é, a perspectiva rumo a uma sociedade socialista, sem exploração do homem pelo homem. Além disso, segundo eles, a política das câmaras setoriais, adotada pela tendência majoritária da CUT, reconhece ao capitalista o direito de existir, e de explorar, contanto que pague um reajuste mensal, de acordo com a inflação, e um reduzido aumento real. Desse modo, reconhece o dever de os trabalhadores serem explorados pelos capitalistas, contanto que se obriguem a respeitar algumas condições (Alves, 2000 : 341-42).

Outro exemplo significativo da estratégia assumida pela Central, qual seja, o de privilegiar as negociações com o patronato e o governo em detrimento de uma estratégia de confrontação, é a análise que se pode fazer das ações grevistas. Antunes (1991) chama a

atenção para as modalidades dessas greves. Segundo o autor, no período da década de 80, as greves assumiram várias “formas de ser” – greves por empresa, por categoria, greve geral, greve por ocupação de fábricas –, sendo que o número de paralisações por empresas chegou a representar 75,5 % do total das greves realizadas em 1984 e 60,8 % em 1985. Este aumento das “greves por empresas”, no decorrer da década de 80, apontava para o avanço da tendência do sindicalismo de resultados, cuja expressão política foi a criação da Força Sindical, em 1991. Esta “forma de ser” da ação grevista – “greves por empresa” – contrapõem-se ao sindicalismo de confronto (que privilegia as greves gerais por categoria), cuja característica era a de representante geral do conjunto de trabalhadores.

Servindo-se dos números das ações grevistas entre 1985 e 1994 do qual a CUT também participou, Tumolo (1998) verifica que

1989 é uma espécie de “divisor de águas” na atividade grevista, atingindo o seu pico com a cifra “astronômica” de quase 108 milhões de trabalhadores/hora parados. Até 1989, havia uma linha ascendente, a partir daí nota-se um acentuado movimento descendente de tal maneira que em 1994 – apenas 5 anos depois – somente 10,5 milhões de trabalhadores/hora “cruzam os braços”, cerca de 10% em relação a 1989. (...) Dessa forma, pode-se vislumbrar três fases na trajetória do sindicalismo cutista. Primeiramente, aquela que vai de 1978/83 até aproximadamente 1988 que se caracteriza por uma ação sindical combativa e de confronto. A segunda, cujo período aproximado é de 1988 a 1991, que pode ser classificada como fase de transição e, por último, a mais recente, caracterizada por um sindicalismo propositivo e negociador (idem: 121-2).

O autor esclarece que o caráter propositivo do sindicalismo cutista significa uma ação dentro da ordem e não no sentido de um conjunto de ações que desemboquem em uma estratégia com vistas à superação da ordem capitalista. E continua,

Trata-se, portanto, de uma **mudança político sindical substancial, de um sindicalismo combativo e de confronto, de cunho classista e com uma perspectiva socialista, para uma ação sindical pautada pelo trinômio proposição/negociação/participação dentro da ordem**

capitalista que, gradativamente, perde o caráter classista em troca do horizonte da cidadania.(idem : 122, grifos do autor).

Para Alves (2000) o sindicalismo propositivo pode ser considerado como

um desdobramento, no plano da ação sindical, de um neopragmatismo político, uma *realpolitik* incorporada à luta sindical, um desdobramento de uma “ética da responsabilidade”, utilizando a acepção de Weber, em que os próprios fins últimos da prática da classe tendem a ser revistos, adequando-se aos limites das regularidades institucionalizadas, ponderando, portanto, os meios que devem ser ajustados a um paradigma racional da ação, dado pela estrutura social (Weber, 1971) [...] Esta perspectiva político-ideológica, assumida pelas lideranças sindicais hegemônicas no interior da CUT, tendem a bloquear as possibilidades objetivas de conceber algo além do capital (idem : 324-5).

Buscando compreender as razões pelas quais a Central Única dos Trabalhadores realiza uma inflexão de sua estratégia e política sindical, Tumolo (1998) indica fatores “externos” e “internos” à Central, isto é, de um lado as profundas transformações econômicas ocorridas no final do século 20 (como o novo padrão de acumulação e a implicação deste na transformação dos processos de trabalho) e o seu impacto sobre o sindicalismo no plano mundial e, de outro, questões de ordem política, como

a derrocada dos países socialistas liderados pela ex-URSS, tendo como símbolo a queda do muro de Berlim, o fracasso da experiência revolucionária Sandinista, que serviu, durante algum tempo, como modelo ou referência para diversos movimentos sociais do “campo da esquerda”, inclusive no Brasil, e principalmente as duas derrotas eleitorais de Luís Inácio Lula da Silva para a presidência da República, notadamente aquela de 1989 (idem : 123).

Articulado a estes elementos, Tumolo (1998) acrescenta um conjunto interno de elementos que dizem respeito à própria trajetória da CUT, dos quais destaca

- “Processo de burocratização, que tem resultado num sacrifício da democracia interna;
- Permanência dos aspectos fundamentais da estrutura oficial, apesar das tentativas de sua superação;
- Política de relações internacionais que se manifesta pela filiação à CIOSL (Confederação Internacional das Organizações Sindicais Livres), viagens, contatos e cursos junto às Centrais sindicais de linhagem social-democrata, que têm financiado várias atividades da CUT, inclusive as de formação sindical;
- Disputa com outras Centrais Sindicais brasileiras, principalmente a Força Sindical;
- Determinada política interna que se expressa pela participação no entendimento nacional, nas câmaras setoriais, etc”(idem: 124).

Em sua análise a respeito da posição propositiva e de cooperação com o capital assumida pela Central, o autor ressalta que

A estratégia política tem sido, também, o resultado de uma determinada **opção**, de uma **escolha política**, mesmo que isto não seja consciente para os dirigentes e militantes. [...] Para além das mais variadas conveniências, pessoais ou de grupos, uma estratégia política costuma ser o resultado, consciente ou inconsciente, de uma determinada leitura de realidade. Ora, leituras de realidade sempre são balizadas, explícita ou implicitamente, por determinados referenciais teóricos-metodológicos que, por sua vez, estão fundados numa determinada concepção política. Quando se afirma que a atual estratégia da CUT tem sido a resposta à realidade presente, isto significa **resposta política à realidade de acordo com a leitura que se faz desta mesma realidade**, a partir da qual, como já foi visto, se credita na possibilidade de reformas mais ou menos profundas que interessam aos trabalhadores, o que vem orientando sua atual política propositiva e negociadora e, ao mesmo tempo, a defesa de um determinado “*projeto para o Brasil*” (Tumolo, 1998 : 214-5, grifos do autor).

De acordo com os autores citados, é a partir dessa inflexão na estratégia política da CUT que temos a emergência da implementação de uma política de formação profissional na estrutura da Central Única dos Trabalhadores. E é disso que trataremos a seguir.

3. O credenciamento da CUT para realizar atividades de Educação Profissional

A educação do trabalhador sempre foi tema de discussão no interior da Central Única dos Trabalhadores. Embora alguns dos sindicatos filiados à Central realizassem trabalhos de formação profissional, esta era uma prática rejeitada e fortemente criticada por se tratar de uma herança da estrutura assistencialista do sindicalismo oficial e, por esta razão, nunca ocorrera a deliberação na Central para a inclusão deste tipo de atividade no conjunto de suas ações. Entretanto, tal posição se modifica a partir da 7ª Plenária Nacional realizada em 1995, quando é aprovado o credenciamento da Central para disputar recursos públicos para a realização de atividades de formação profissional.⁷

A CUT sempre defendera a responsabilidade do Estado na oferta do ensino público. Esta era a posição da Comissão de Educação, organizada em 1992 pela Secretaria Nacional de Políticas Sociais, fruto das discussões internas a respeito da formação profissional do trabalhador. A Comissão de Educação era composta por representantes das Entidades Nacionais de Trabalhadores em Educação filiadas à Central (ANDES-SN, CNTE, CONTEE, FASUBRA) e elegeu como seu objetivo principal "aprofundar discussões e reflexões sobre o eixo temático 'Educação e Trabalho', com ênfase na questão da formação profissional em nível médio" (CUT, 1993b : 07, apud Tumolo: 2002,192), com vistas à elaboração de propostas relativas a esta temática.

Entretanto, nesse mesmo ano, através desta mesma comissão, Sebastião Lopes Neto e Carmem Sylvia Vidigal Moraes encaminham à Direção Nacional um texto intitulado *Contribuição para uma definição de uma política de formação profissional da CUT*, onde,

⁷ A deliberação para realizar atividades de educação profissional por parte da Central Única dos Trabalhadores é uma prática recente, e, por esse motivo, também o são as pesquisas acerca destas atividades. Dessa maneira, no que diz respeito à emergência da educação profissional, tomamos como base o livro de Paulo Sérgio Tumolo intitulado "Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista", resultado de sua pesquisa de doutoramento no Programa de Pós-Graduação da PUC – SP e defendida em 1998.

mesmo reafirmando a posição até então majoritária da Central em defender uma escola pública e de qualidade para todos os trabalhadores, os autores argumentam que

A Central tem de desenvolver com os trabalhadores, sindicatos, entidades filiadas e movimentos sociais organizados, políticas que respondam às necessidades colocadas pelas dramáticas condições de vida das classes trabalhadoras. Nesse sentido, a CUT deve defender a organização de **diferentes modalidades de ensino profissional** em centros públicos ou privados de formação profissional, em entidades comunitárias e **sindicais**, articuladas ao sistema regular de ensino (Lopes Neto & Moraes, apud Tumolo, 2002 : 193).

A Central nunca deliberou a realização de atividades de formação profissional. A posição majoritária a esse respeito era a de desenvolver uma política de intervenção junto às agências públicas ou patronais que a realizavam.

Entretanto, em 1995, na realização de sua 7ª Plenária Nacional, é apresentado o texto *Formação Profissional* cujo conteúdo ao mesmo tempo em que se coloca criticamente e rejeita a concepção de formação profissional demandada pelo processo de reestruturação produtiva, apresenta os argumentos pelos quais a CUT deveria realizar atividades de educação profissional. O tópico: *Propostas relativas à organização dos cursos de formação e reciclagem profissional (Convênios com o SINE, utilizando recursos do FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador)*, afirma que a

Central tem defendido que o atendimento aos desempregados deve estar na base de qualquer política de emprego, e não deve estar restrito ao pagamento do benefício do seguro-desemprego, mas obrigatoriamente deve incluir a requalificação profissional e a intermediação de empregos, permitindo ao trabalhador desempregado **voltar a trabalhar de forma digna** (CUT, 1995c : 25, apud Tumolo, 2002 : 195).

Encontrando na formação profissional um instrumento eficiente para combater o desemprego, o mesmo documento pontua que

No âmbito do SINE não há escolas próprias para esses cursos, sendo necessário contratar as escolas de terceiros para tal. Aqui reside um grande problema, pois as agências da “rede” Senai, Senac, Senar e Senat

podem ser dispensadas de licitação por “notória especialização”. Consideramos que essas agências já recebem recursos arrecadados pela previdência social não se devendo remunerá-las duplamente (CUT, 1995c : 26, apud Tumolo, 2002 : 195).

Dessa forma, partindo dos argumentos acima apresentados, a CUT aprova seu credenciamento para realizar atividades de educação profissional, de modo que assim possa disputar, doravante, os recursos financeiros no âmbito do convênio FAT– SINE. A resolução da Central levantou uma série de questionamento, em especial no interior das tendências que a compõe. Atualmente a Articulação Sindical constitui a tendência majoritária.

A respeito do credenciamento da Central para disputar recursos públicos com vistas a realização de atividades de formação profissional, Tumolo (2002) observa que

pode-se inferir que, pelo menos no princípio, a decisão de realizar a formação ou requalificação profissional obedeceu a duas razões básicas: a crença de que este é um meio eficaz para encaminhar soluções para o problema do desemprego e a disputa de recursos financeiros de instituições estatais (idem, p.196).

Tal resolução foi fortemente debatida no 12º Enafor realizado na Escola Sindical Sul – Florianópolis, em 1997. Tratando deste debate em seu livro, Tumolo (2002) apresenta algumas das questões que fizeram parte da discussão. Resumidamente são elas:

- 1) A relação entre a qualificação/requalificação do trabalhador e emprego. Segundo o autor, os argumentos apresentados através de documentos, vídeos, discursos, e outros recursos acerca da proposta de formação profissional, apontam a qualificação e a requalificação como uma possibilidade de gerar alternativas de emprego e renda.

A respeito desse argumento Tumolo (2002) observa que

tomada a sociedade capitalista na sua globalidade, não existe nenhuma comprovação empírica, a não ser localizada e conjuntural, de que a uma maior e melhor qualificação da força de trabalho corresponda um incremento das oportunidades totais de emprego e, pode-se dizer também, de outras alternativas de renda. Ao contrário, o que se assiste a

olhos nus no mundo capitalista globalizado, desde a periferia – incluídos aí os assim chamados “mercados emergentes”- até o centro do sistema, independente da quantidade e da qualidade da força de trabalho, é o crescimento acentuado do desemprego, conjugado, na maior parte dos casos, com um processo de precarização do trabalho daqueles que conseguem se manter no emprego (idem, p.197).

2) A Central, ao assumir a tarefa de realizar formação profissional, vai perdendo paulatinamente sua posição de defensora da escola pública, gratuita e de qualidade.

3) 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;

4) 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.

Independente dos debates da 12^o Enafor, uma equipe composta de técnicos, assessores e consultores, utilizando outra dependência da Escola Sul, terminavam os textos dos projetos de formação profissional, uma vez que a CUT já assumira compromisso no âmbito do convênio FAT-SINE, conforme a resolução de seu credenciamento para desenvolver atividades de formação profissional. Dessa forma, A CUT inicia as atividades de educação profissional, tendo como referência o *Projeto Integrar*, desenvolvido há alguns anos, antes mesmo da deliberação da Central, pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM). O Projeto articula ensino profissional e ensino fundamental, com a certificação deste último.

Tendo em vista as severas críticas sofridas acerca de seu credenciamento para a realização de atividades de educação profissional, incluindo as que fizeram parte do referido debate durante a 12^a Enafor, os dirigentes e assessores favoráveis à resolução passam a afirmar que a qualificação e requalificação dos trabalhadores não vai resolver o problema do desemprego, embora não seja isto que se evidencia nos documentos elaborados para o credenciamento da CUT. Tampouco, afirmam os dirigentes que, com o

desenvolvimento de suas atividades, pretendem substituir a responsabilidade do Estado na oferta do ensino público. Entretanto, no caso do Terra Solidária esta afirmação é negada.

4. As sistematizações a respeito das experiências em educação do trabalhador

Conforme podemos observar, a realização de programas de Educação Profissional foram incluídas recentemente na agenda de ações da Central Única dos Trabalhadores e, por essa razão, os documentos e as avaliações a seu respeito são relativamente pequenas. Além disso, a maioria desses documentos são, por vezes, descrições das experiências de um programa específico e elaboradas pela necessidade de fornecer informações ao financiador desses programas.

A esse respeito, Lima (2000), em seu artigo *Qualificação profissional e sindicalismo brasileiro na virada do século XXI. Momento de decisão?* no qual discute a experiência cutista no campo da educação profissional, observa que

O advento das ações em educação profissional fez retornar, inicialmente pela necessidade de elaboração dos produtos contratados pelo financiador, uma prática essencial da educação popular que a PNF tinha relegado a um segundo plano: a sistematização. Embora isso, por si só, tenha um enorme valor, não se pode afirmar que o processo tem sido uniforme e, mais ainda, que tenha se dado por uma lógica diferente da necessidade da entrega de produtos (idem, p.113-114).

A sistematização dessas experiências "reforça a impressão de que o objetivo da sistematização está determinado por uma lógica externa ao processo educativo, que não admite incoerências, sob pena da perda do financiamento" (idem, p.114).

Com a realização de atividades de educação profissional dirigida a diferentes categorias em diferentes localidades, a CUT elaborou o documento *Bases do Projeto Político Pedagógico do Programa de Educação Profissional da CUT - Brasil* (2001) procurando dar organicidade aos seus programas, e também garantir uma visão cutista de educação profissional. Trata-se de um documento que apresenta o acúmulo alcançado pela CUT no campo da Educação Profissional, onde são apresentados os princípios

metodológicos, a estrutura básica curricular, a avaliação e os elementos-chave do programa Formação de Formadores.

De acordo com esta publicação, até 2001 a Central vinha desenvolvendo sete programas de educação profissional em âmbito regional: 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. E três em âmbito nacional: Programa Integração, Programa Integrar e Programa Nacional de Qualificação Profissional de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (CUT : 2001). Todos esses programas compõem um projeto maior denominado de Projeto Nacional de Educação profissional da CUT, cujo objetivo

se coloca na perspectiva de validar uma nova concepção e metodologia tanto no que tange as políticas públicas de maneira geral quanto aquelas que dizem respeito à Educação do Trabalhador, particularmente no campo da Educação Profissional (CUT : 2001, não paginada).

No texto de apresentação do documento, elaborado por Martinho Conceição – Coordenador da Secretaria Nacional de Formação – a Formação profissional deve estar vinculada à educação básica, pois esta vinculação coloca-se como

condição *sine qua non* para a superação do paradigma taylorista/fordista da formação profissional como treinamento/adestramento, bem como para colocar a Educação - de maneira geral e, em particular, a Educação dos Trabalhadores e Trabalhadoras - no campo do direito inalienável da cidadania (idem, idem).

Dentro desta compreensão, consolidada a partir das experiências que vêm sendo desenvolvidas, a CUT propõe para o campo da Educação Profissional a busca de "novas metodologias para a educação", onde

se impõe a tarefa de uma nova visão e construção curricular onde as abordagens sobre o modelo de desenvolvimento, políticas públicas, transformações no mundo do trabalho, mercado de trabalho, Estado e Sociedade, entre outros temas relevantes para a cidadania, estejam

intrinsecamente vinculadas ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e às experiências/vivências dos trabalhadores e trabalhadoras (idem, idem).

Entretanto, a Central argumenta que estas experiências que buscam contribuir no atual debate sobre a política de educação profissional no Brasil, não tem por objetivo assumir o papel do Estado na educação pública, mas

que buscam consolidar alternativas para a educação dos trabalhadores, com metodologias inovadoras e adequadas ao ponto de se tornarem uma referência para a constituição de políticas públicas de Educação Profissional (idem, p.3-4).

E ainda, que

tais experiências apontam também a necessidade de constituição de Centros Públicos de Educação Profissional, considerando que a formação profissional e a escolarização básica, conectadas a processos de geração e renda, podem ter o papel de difundir os conceitos de sustentabilidade e solidariedade (idem, p.4).

Considerando o que afirma a Central, podemos observar que as experiências desenvolvidas no campo da educação profissional vão ao encontro dos objetivos propostos pelo documento *Planejamento político estratégico - 1995-1998* do MEC. Nele estava previsto a "gradativa implementação de Centros de Educação Profissional a partir da expansão e reestruturação da atual rede de ensino" (BRASIL. MEC/MTb, 1995, p.10) de forma a "dinamizar, otimizar e ampliar a utilização dessa rede" (idem, idem). Por sua vez, a constituição de Centros de Educação Profissional, separados do ensino regular, são recomendações presentes nos documentos do Banco Mundial (1995) e CEPAL (1995).

O Projeto Nacional de Educação Profissional da Central Única dos Trabalhadores defende "o direito à educação como um direito inalienável" (CUT : 2001, p.15), necessária para uma participação de qualidade do trabalhador no exercício da cidadania e nas políticas de geração de renda e trabalho. Dessa maneira, de acordo com 9ª Plenária Nacional da CUT, realizada em 1999:

A apropriação do conhecimento social e historicamente acumulado, assim como o conhecimento científico e a produção tecnológica são

direitos inalienáveis dos trabalhadores. Formação profissional sem educação básica serve para ao aprofundamento da precarização das relações de trabalho e converte-se em adestramento dos trabalhadores (9ª Plenária Nacional da CUT : 2001, p.15).

Assim, a proposta metodológica parte das múltiplas vivências dos trabalhadores e trabalhadoras que, uma vez sistematizada, passa a ser utilizada como subsídio para a investigação, interpretação e transformação do real. Portanto, "o trabalho é tomado como princípio educativo, onde o conhecimento do homem se expressa, e as relações sociais, advindas deste trabalho, vão compondo seu repertório de vida." (idem, p.17) Citando Marx, o documento explica que

O trabalho, portanto, enquanto formador de valores-de-uso, enquanto trabalho útil, é uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade; é uma necessidade natural eterna, que tem a função de mediatizar o intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza, ou seja, a vida dos homens (Marx, apud CUT : 2001, p.17).

Sem a pretensão de abrir um debate acerca do trabalho como princípio educativo, o que fugiria ao propósito de nossa pesquisa, vale ressaltar que o texto ao assentar seus princípios metodológicos no trabalho, está se referindo ao trabalho útil; aquele que produz valores-de-uso. Segundo Marx (1989), tomado como categoria, o trabalho útil, não é suficiente para entender e explicar como se dá a valorização do capital. Dessa maneira, podemos inferir que na medida em que são tomados referenciais insuficientes para a explicação dos processos sociais, ficam também comprometidas as ações e estratégias elaboradas para a superação destes.⁸

A materialização deste princípio metodológico se dá na elaboração da estrutura curricular de seus programas. Conforme o texto:

Os programas de Educação profissional da CUT contam com um público bastante heterogêneo, composto de trabalhadores adultos alfabetizados. Nos processos formativos convivem educandos de diversos percursos de

⁸ O "trabalho como princípio educativo" é um tema bastante recorrente e discutido nos trabalhos orientados pela linha de pesquisa Trabalho e Educação. Para o aprofundamento deste tema ver Tumolo (1996) e (2001).

acúmulo de conhecimento, diversas idades, diversas origens e diversas experiências profissionais.

[...] O fato de os educandos terem interrompido seus estudos escolares numa determinada série da escola formal, em diferentes momentos não é motivo de exclusão. [...] Partimos da concepção na qual os alunos-trabalhadores trazem para o processo de ensino-aprendizagem saberes acumulados através de suas mais diversas trajetórias de vida e de luta, construídas no trabalho, na escola, na família, etc (Idem p.20).

Diante desse fato, os programas cutistas de educação profissional articulados à elevação de escolaridade (ensino fundamental), adotaram a estratégia modular que, em geral:

são organizados em 12 módulos de estudo, efetivando uma carga horária de 720 h em sala de aula, 36 h em atividades extra sala de aula (laboratórios pedagógicos e oficinas locais) e 60 h não presenciais destinada à pesquisa aplica à realidade, o que totaliza uma carga horária de 860 h (idem, p.21).

No entanto, a adoção de módulos como recurso ditático-pedagógico eficiente para o processo de formação é indicada pelo MEC e foi contemplada no Decreto 2.208/97. Segundo as considerações do MEC, o país necessita oferecer alternativas concretas e atraentes para os jovens e adultos do país, e que a flexibilização dos currículos junto à adoção de módulos facilitaria

a possibilidade de o aluno construir o seu próprio trajeto profissional, sua vida escolar, por meio da estruturação de módulos que permitem a certificação parcial, qualificando-o para o exercício profissional e possibilitando sua volta à escola para completar sua formação (BRASIL. MEC : 1997, p.2).

Conforme o mesmo texto, com a adoção de módulos "obter-se-á a maximização dos benefícios e a maior justiça social no uso dos recursos públicos" (idem, idem). Este argumento traduz as orientações do Banco Mundial (1995) acerca do ensino profissional referentes à relação custo-benefício.

Nesse aspecto, os programas de Educação Profissional cutistas apresentam uma aproximação com as indicações supracitadas. Para a Central, o processo formativo viabilizado pela integração e interação dos módulos oferece a possibilidade do ingresso de educandos em tempos diferentes.

Caso o educando tenha algum problema para continuar o processo formativo, os módulos realizados não são desconsiderados no retorno aos módulos seguintes. Procura-se respeitar o tempo e o ritmo dos educandos, considerando-se as interrupções temporárias possíveis de acontecerem em se tratando de um trabalho formativo com adultos. Isto possibilita que o curso - se necessário - seja realizado em etapas (CUT : 2001, p.22).

Dessa maneira, a CUT ao adotar a estratégia modular para o processo de formação, possibilita aos seus educandos a adequação entre o processo de formação e a disponibilidade de tempo desses educandos, conforme suas vidas produtivas.

Como já foi visto anteriormente, a Central busca uma identidade entre os programas desenvolvidos. Para a organização dos conteúdos disciplinares, são considerados temas permanentes: Cultura, Sociedade e Natureza. Deles se desdobram os eixos temáticos pertinentes de acordo com o objetivo dos respectivos programas. Os conteúdos disciplinares são "suscitados" pelos eixos temáticos. As disciplinas indicadas para todos os programas são: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências.

Para o desenvolvimento do trabalho educacional, o planejamento é um dos principais instrumentos da ação pedagógica, tendo em vista a complexidade da proposta e o "desafio de desenvolver um processo sistemático de educação profissional com adultos, o que requer um agir consciente e planejado, com objetivos, estratégias e dinâmicas diferenciadas." (CUT : 2001, P.29).

Junto ao planejamento, "o processo de avaliação é concebido como parte metodológica" (idem, 33). Referenciando-se em Romão (1998), a avaliação proposta para os programas cutistas tem uma perspectiva diagnóstica para possibilitar a investigação e

pesquisa do processo educativo. Assim, é possível construir "estratégias de enfrentamento em situações diversas" (idem, idem).

Por fim, é tratado da Formação de Formadores. Este programa é estratégico para a construção da própria política de formação da Central Única dos Trabalhadores, no qual

se construíram novos referenciais metodológicos, compatíveis com uma prática formativa fundamentada na valorização da experiência e do conhecimento adquirido no processo de trabalho, na comunidade, na vida, na participação dos trabalhadores enquanto sujeitos no processo de elaboração de novos saberes (CUT: 2001, p. 35).

Esse programa possibilita um espaço de encontro de todos os sujeitos envolvidos nos programas desenvolvidos pela CUT: "A formação dos educadores é essencial para a implantação e consolidação de uma proposta pedagógica que pretende se tornar um paradigma no campo da educação Profissional" (idem, p.35).

Dessa maneira, o referido paradigma no campo da Educação Profissional seria construído a partir "dos acúmulos individuais e coletivos, das experiências nacional, regional e local, elaborando coletivamente uma proposta pedagógica, na perspectiva de romper com a lógica da disciplina/especialização" (Idem, p.36). A CUT busca, através deste programa:

- 1- "contribuir para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica de qualificação profissional que incorpore uma concepção integral de educação e de apropriação de novas tecnologias de forma emancipatória, utilizando-as para o desenvolvimento da inteligência e como instrumento de interação social;
- 2- formar Formadores em educação profissional para que contribuam para a elaboração e implantação de uma política nacional de educação profissional no Brasil, entendida como exercício da cidadania; e
- 3- contribuir para o avanço pedagógico, conceitual e operacional das experiências de formação profissional com trabalhadores adultos, desempregados e/ou empregados, desenvolvidas pela CUT e, ao mesmo tempo, tornar a sua experiência de concepção integral de educação acessível aos outros sujeitos da educação profissional no Brasil, como o Sistema "S", universidades, ONGs, instituições privadas e outros." (CUT : 2000, p.6).

Os elementos acima referidos que estruturam a proposta de educação profissional da Central Única dos Trabalhadores - princípios metodológicos, estrutura básica curricular, avaliação e formação de formadores - constituem o que ficou denominado no interior da Central de *avanço conceitual e metodológico*. Trata-se do desenvolvimento de novas metodologias para o campo da educação profissional.

Entretanto, esta nova "institucionalidade trabalho-educação" configura a legitimação daquela já anunciada pela Secretaria de Formação do Ministério do Trabalho e Emprego (SEFOR/MTb) presente no documento *Educação profissional: um projeto de desenvolvimento sustentável* (1995): "promover o desenvolvimento didático-metodológico adequado a processos de qualificação e requalificação profissional que levem em conta as peculiaridades e condições das diferentes clientela das diversas regiões do país" (idem,p.16).

Acerca do desenvolvimento de metodologias para a educação profissional, Lima (2000), alerta que no Brasil

não há mais a necessidade, para o governo, de metodologias, pois as que já existem são suficientes. O passo seguinte é estabelecer quais são essas metodologias, e enquadrar as entidades executoras.[...] Em consonância com as ações do MEC, pavimenta-se uma estrada para a adoção de um modelo nacional de educação profissional baseado nas concepções empresariais e fundamentalmente privado, a ser instalado com recursos públicos (idem,p.123).

O mesmo autor, ao avaliar a experiência da CUT sobre o ensino profissional para jovens e adultos observa que

a CUT não conseguiu ter uma intervenção significativa nos processos de discussão das diretrizes curriculares do ensino médio e do ensino profissional, e isto parece se repetir no presente, quando se discutem as diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos. [...] Ao lado dessas fragilidades, verifica-se a forte tentação de constituir uma rede de formação própria, o significaria um deslocamento das ações em qualificação profissional para o setor privado, em detrimento das lutas pela ampliação do espaço público. Porém, espera-se que a reentrada em

cena de entidades dos trabalhadores em educação possa pender a balança para o lado do ensino público e gratuito (LIMA : 2000, p.120).

Assim, ainda que a Central esteja buscando formas inovadoras para a educação profissional, que segundo ela, estão voltadas aos interesses e as necessidades dos trabalhadores, a estrutura dessas atividades, sobretudo no que diz respeito à separação da educação profissional do sistema regular de ensino, corroboram com as diretrizes internacionais acerca da educação da maioria da população. Ademais, com a realização de seus programas de educação profissional articulados com ensino fundamental, a CUT vem concedendo certificados para um número significativo de brasileiros que, vale dizer, não estão sendo atendidos pelo Estado no seu direito à educação formal.

CAPÍTULO III

PROJETO TERRA SOLIDÁRIA

O Projeto Terra Solidária é um programa de educação para o meio rural no sul do Brasil (RS, SC e PR), desenvolvido pela Escola Sindical Sul da Central Única dos Trabalhadores – CUT e financiado pelo FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador, através de convênio firmado entre a CUT e o Ministério do Trabalho. (MTB/SEFOR/CODEFAT – CUT 011/97). Trata-se de um programa de educação que articula a escolarização em nível de Ensino Fundamental, a capacitação profissional e a formação "política" do público atendido.

Neste capítulo trataremos da apresentação dos principais elementos que compõem o referido projeto. Para isso utilizaremos os documentos sistematizados que dizem respeito a este projeto.

1. O diagnóstico

O Projeto Terra Solidária foi elaborado a partir de um diagnóstico desfavorável quanto à situação sócio-econômica da agricultura familiar e dos trabalhadores rurais, especialmente no que se refere às "carências"⁹ educacionais das populações residentes no meio rural.

Segundo o texto do projeto, a agricultura brasileira, afetada pelos condicionantes macro-econômicos, vem enfrentando uma sucessão de crises. A principal estratégia para a superação das dificuldades tem sido o uso de novas tecnologias, dinâmicas comerciais e procedimentos gerenciais para elevar os níveis de produtividade com a redução dos custos de produção. Entretanto, tal estratégia vem concentrando a produção agrícola em poucas propriedades e excluindo os "menos aptos"¹⁰, ou seja, a estratégia utilizada para aumentar a produtividade vem reduzindo o número de pessoas/agricultores envolvidas no processo.

⁹ O termo "carências" representa a compreensão da CUT quanto à condição social em que se encontram os agricultores familiares em face ao nível de escolarização padrão da sociedade contemporânea.

¹⁰ A designação "menos aptos" é oriunda da introdução do documento de apresentação do *Projeto Terra Solidária*. Cabe ressaltar que a referida designação aparece também aspada no texto original.

Entre os anos de 1985 e 1995, na região sul, houve uma redução de 20 % dos estabelecimentos rurais e de 1,1 milhões de pessoas residentes no meio rural. Se as atuais tendências de desenvolvimento rural não forem alteradas, estudos apontam para a exclusão da produção agrícola e comercial de 250 mil pessoas – 80 mil economicamente ativas, num horizonte de cinco a dez anos, somente no Oeste catarinense.¹¹ Entre os desdobramentos de tal situação, o êxodo rural é uma das alternativas para a população rural. Entretanto, o desemprego ascendente nas cidades mudou a dinâmica dos fluxos migratórios, fazendo crescer o número de residentes no meio rural ocupados em atividades não agrícolas, em subempregos ou ainda desempregados.

As lutas promovidas pelo movimento sindical conquistaram a implementação de uma política diferenciada para a agricultura familiar. O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) é uma política de desenvolvimento que oferece aos agricultores familiares a possibilidade de, entre outros: a captação de recursos financeiros a juros mais baixos, a capacitação de agricultores, a elaboração de planos municipais de desenvolvimento e o financiamento de infraestruturas. Entretanto, o diagnóstico realizado pela CUT juntamente com a CONTAG, no período de 1996 e 1999, indica que

Os planos municipais de desenvolvimento, que são o eixo central do Pronaf Global, são baseados em diagnósticos superficiais da realidade agrícola dos municípios e as chamadas “propostas de desenvolvimento” muitas vezes não passam de listas de obras e de compras. A falta de projetos estratégicos de desenvolvimento municipal aliada à falta de capacidade técnica da maioria dos municípios impedem a elaboração de planos de desenvolvimento rural de curto, médio e longo prazo (CUT/CONTAG : 1999, p.57).

Dando especial atenção à educação do trabalhador rural, e apoiando-se nos dados do Censo Demográfico de 1991 na região sul,¹² a Central Única dos Trabalhadores avalia que o ensino ofertado pelas políticas públicas implementadas pelo Estado é um dos

¹¹ O Desenvolvimento Sustentável do Oeste Catarinense – Vilson M. Testa et alli. EPAGRI – 1996.

¹² Cerca de 360 mil pessoas (12,8% da população rural com mais de 18 anos de idade) não possuem instrução ou tem menos de 1 ano de escolarização, 2,09 milhões (74,5 %) tem 8 anos de escolarização; 218 mil (7,7%) possuem de 8 a 10 anos de escolarização e apenas 63,2 mil (2,3%) têm mais de 11 anos de escolarização.

principais pontos de estrangulamento do desenvolvimento da agricultura familiar e do meio rural. Para a CUT:

a educação e as poucas atividades oficiais de qualificação profissional na área rural tem sido realizada de forma descolada da atual realidade do meio rural e desconsiderando as transformações pelas quais passa o campo brasileiro e as demandas urgentes no sentido de repensar o atual modo de desenvolvimento, que leve em conta os paradigmas da sustentabilidade, do respeito ao meio ambiente, da cidadania, da equidade e da justiça social (CUT : 1998, p.5-6).

E referindo-se à oferta de ensino regular na região sul, a Central avalia que

As condições físicas das escolas existentes no meio rural, bem como a qualificação dos professores nestas unidades escolares em muitos casos revelam a falta de um projeto de educação que atenda a esta realidade e ainda distancia, cada vez mais, crianças e adolescentes da possibilidade de permanecerem na escola e concluírem a educação básica, por manter o mesmo calendário letivo e os conteúdos das demais escolas (CUT : 2001, 13).

Encontrando na formação profissional um instrumento eficiente para superar a crise pela qual passa a agricultura familiar, o texto do Projeto argumenta que:

Os desafios para a construção do desenvolvimento sustentável e solidário exigem a elaboração de novos conhecimentos e propostas.(...) Para tanto é necessário estimular as potencialidades da agricultura familiar e novas formas de organização e cooperação; produzir tecnologias agroecológicas adaptadas a realidade dos pequenos empreendimentos; promover atividades econômicas não agrícolas no meio rural, principalmente as derivadas da agricultura familiar; preparar e capacitar os assalariados rurais para as transformações produtivas que estão ocorrendo no mundo do trabalho; contribuir para o combate da exclusão social e conseqüentemente para o acesso à cidadania através da geração de emprego e renda (CUT : 1998, p.4).

Avaliando que os projetos educacionais oficiais desenvolvidos para os trabalhadores e seus filhos têm sido realizados de forma “descolada da atual realidade” e desconsideram “as intensas transformações pelas quais passa o campo brasileiro”, a Escola Sul da CUT, a Secretaria Nacional de Formação da CUT, em conjunto com as Secretarias Estaduais de Formação e a organização do Ramo dos Rurais da CUT na Região Sul, propõem “a realização de atividades de formação e qualificação profissional que desemboquem na elaboração de uma nova metodologia para a educação rural” (CUT : 1998, p.4). Esta proposta se materializa no Projeto Terra Solidária.

2. O Projeto Terra Solidária

O Projeto Terra Solidária definiu como objetivo geral: "estimular o desenvolvimento sustentável e solidário, tendo como base a consolidação da agricultura familiar e suas forma organizativas; a geração de trabalho e renda e o desenvolvimento de um modelo tecnológico baseado em princípios agroecológicos" (CUT : 1998, p.3) E propõe como objetivos específicos:

desenvolver uma metodologia de educação e formação profissional rural considerando as necessidades do público envolvido e o educando em sua integralidade de ser humano; ampliar e articular iniciativas locais inovadoras que visam a implementação de projetos de desenvolvimento sustentável e solidário e desenvolver atividades de formação de agricultores(as) familiares e assalariados rurais equivalentes ao ensino fundamental e médio (com certificação de primeiro e segundo graus), alfabetização de adultos e capacitação profissional visando a reestruturação dos sistemas de produção e desenvolvimento sustentável e solidário (idem, idem).

O programa de Ensino Fundamental é o eixo norteador de todo o processo. É voltado aos jovens e adultos do meio rural acima de 16 anos que não concluíram, em idade correspondente, o ensino fundamental em instituições escolares regulares. Aos concluintes deste programa é concedida a certificação de Ensino Fundamental - Agentes de Desenvolvimento Rural (ADR) efetuada pelo sistema das escolas técnicas federais. Vale ressaltar que, embora a responsabilidade de certificação seja das escolas técnicas federais,

a CUT mantém a autonomia na execução dos programas, como também a autonomia de negociação do Projeto com o Governo da União e estados federados.

Articulados ao programa de Ensino Fundamental desenvolvem-se mais cinco programas que, em conjunto, formam o Projeto Terra Solidária. São eles:

Desenvolvimento Metodológico: este programa visa a estruturação de suporte gerencial, técnico e metodológico aos demais programas para viabilizar o alcance dos princípios e objetivos do projeto. As principais atividades desse programa são: a elaboração dos projetos pedagógicos de ensino fundamental, ensino médio, alfabetização de adultos e do programa de Gestão Sustentável e Solidária; Elaboração e publicação de materiais pedagógicos; Sistematização do projeto; sensibilização do público alvo; Gestão, planejamento e avaliação da execução de todos os programas.

Sindicalismo e Desenvolvimento: trata da formação de lideranças sindicais com vistas à sustentação da militância.

Pesquisa e Diagnóstico: propõe a realização de pesquisas que visam a identificação dos principais desafios e a formulação de estratégias produtivas para o fortalecimento da agricultura familiar.

Formação de Formadores: visa expor a metodologia bem como promover o entendimento do projeto como um todo para os formadores, dirigentes e instrutores. O objeto principal é a capacitação dos formadores na execução dos programas através de uma formação inicial intensiva e permanente, visando a elaboração de um quadro de referências técnicas e metodológicas que orientem a realização das atividades de formação.

Gestão Sustentável e Solidária: o objetivo desse programa é a constituição de *Unidades de Referências*, no âmbito da organização da produção, que servirão de unidades experimentais para projetos de *Desenvolvimento Sustentável e Solidário*, unidades de pesquisa e de laboratórios pedagógicos.

Tendo em vista a consolidação da agricultura familiar como base para a construção de um modelo alternativo de novas formas de organização da produção no meio rural, o projeto indica seu "público alvo":

agricultores(as) familiares excluídos ou em fase de exclusão dos processos produtivos e do mercado (incluindo todos os membros das famílias); agricultores alvo dos programas públicos (PRONAF, PROGER); grupos, associações e cooperativas de agricultores; assalariados rurais com risco de perda de emprego; pessoas residentes no meio rural desocupadas ou em subempregos; dirigentes sindicais, educadores e profissionais envolvidos do referido programa; Instituições públicas, Comissões Municipais e Estaduais de Emprego e Desenvolvimento (com prioridade para os municípios beneficiados pelo PRONAF), Prefeituras e Universidades (CUT : 1998, p.4).

Os programas concluídos até o ano de 2000, foram desenvolvidos num período de 18 meses e as atividades compostas de aulas teóricas e práticas (720 horas distribuídas em 24 módulos), laboratórios pedagógicos e oficinas pedagógicas. Para cada módulo foram utilizadas 30 horas/aula entre práticas e teóricas. (CUT, 2000). As aulas foram ministradas por um professor unidocente. Junto ao professor unidocente atuou um gestor. Este último é uma liderança rural, articulado às organizações locais. Fazem parte de suas atribuições a articulação das turmas de ensino fundamental, montar a infra-estrutura necessária para os cursos, laboratórios e oficinas (salas, materiais, equipamentos, transporte, alimentação, etc), além de representar o projeto no município.

A formação das turmas obedece alguns critérios: as atividades previstas pelo Projeto Terra Solidária devem atingir as regiões contempladas por programas de desenvolvimento rural, como é o caso do PRONAF e do PROGER, como já foi indicado na delimitação do público alvo; por região e/ou localidade com um número de residentes (jovens e adultos) que não completaram o ensino fundamental; e a região e/ou localidade onde atue um sindicato rural filiado à CUT. Este último foi considerado o principal critério, pois através dos sindicatos filiados, foram realizadas pesquisas acerca do nível da escolarização das pessoas residentes no meio rural. (CUT,2000)

Como já vimos anteriormente, a CUT desenvolve atividades de educação profissional conduzidas pelo Estado brasileiro e, portanto, as realiza de acordo com seus marcos legais. Dessa forma, a formação profissional e o ensino fundamental desenvolvido pelo Projeto são respaldados pela Lei de Diretrizes e Bases – 9.394/96, mais especificamente, no Decreto 2.208, de abril de 1997 que regulamenta a educação profissional no Brasil.

3. O "Avanço conceitual e metodológico" da educação profissional para o meio rural

Como já foi indicado no capítulo anterior, o "avanço conceitual e metodológico" desenvolvido pela Central Única dos Trabalhadores contempla os seguintes elementos: os princípios metodológicos, a estrutura curricular, a avaliação e a formação de formadores. Estes elementos, em seu conjunto, constituem o desenvolvimento de uma nova metodologia para a educação profissional. Apontaremos também a prática da unicodência, comum a todos os programas de educação desenvolvidas pela CUT. Trataremos, a seguir, de como esses elementos se materializaram no Projeto Terra Solidária.

3.1 A proposta curricular

A proposta curricular do Projeto Terra Solidária considerou como elementos fundantes: a concepção cutista de educação (educação profissional articulada ao ensino fundamental), as diretrizes políticas do Fórum Sul (que posteriormente foram incorporadas pela FETRAF-SUL) e as diretrizes estabelecidas pelas LDBEN 9.394/96 explícitas no Decreto 2.208/97 que trata da educação profissional. Segundo o texto *Escola Sul em Projeto de Credenciamento e Criação de Cursos* (CUT, 2000), para o Terra Solidária

O(A) aluno(a) tem suas experiências, vivências e conhecimentos do mundo. Ele(a) não volta para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança, ele(a) vem para a escola em busca de coisas **de que precisa agora** (idem, p.16. grifos do texto).

Dado o caráter emergencial atribuído à educação de jovens e adultos, suas atividades são orientadas para desenvolver habilidades básicas, atitudes e valores para uma gestão com vistas à produtividade. Dessa forma, no currículo foram agregados um

conjunto de conteúdos de qualificação profissional, de formação político-sindical e das denominadas áreas de conhecimento (Ciências Naturais, Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Artes). Estes conteúdos foram desenvolvidos em seis eixos temáticos que definiam o percurso programático da qualificação profissional, durante as 720 horas-aula:

- Reestruturação do Sistema Produtivo da Agricultura Familiar.....120 horas
- Manejo dos Sistemas de Produção e Agroecologia.....240 horas
- Gestão e Contabilidade Rural.....90 horas
- Cooperação Agrícola.....90 horas
- Desenvolvimento Sustentável e Solidário.....90 horas
- Agroindustrialização e comercialização.....90 horas

Além das aulas, estavam previstos mais 180 horas de laboratórios pedagógicos e 90 horas de oficinas pedagógicas.¹³ Embora os eixos temáticos estivessem organizados, o mesmo não acontecera com os conteúdos das áreas de conhecimento. Conforme a avaliação realizada pela equipe técnica do Terra Solidária:

As áreas de conhecimento do ensino fundamental (matemática, português, história, geografia, ciências, artes, língua estrangeira – no caso do PTS, com opção pelo Espanhol) deveriam ser trabalhadas em conexão a estes temas. Contudo, não estavam explícitas nem o que, nem como se dariam estas imbricações (CUT : 2002, p.41).

Em virtude dessas indefinições, no início das atividades do Projeto, poucos programas saíram do papel como, por exemplo, o programa Gestão Sustentável e Solidária, comprometendo as atividades práticas previstas para as turmas de Ensino Fundamental.

¹³ Os laboratórios pedagógicos são atividades “extra sala de aula” como visitas às Unidades de Referência, e atividades alternativas de produção, industrialização e comercialização, participação em eventos, etc. As oficinas pedagógicas tinham como objetivo envolver e sensibilizar a comunidade a respeito do desenvolvimento sustentável e solidário. Foram organizadas da seguinte forma: *Oficina para o Desenvolvimento Sustentável e Solidário*, onde um grupo de 5 ou 6 alunos por turma promoviam atividades articuladas com as instituições locais (ONGs, prefeituras, empresas, etc) e *Oficina da Cidadania* que era a aula inaugural com o objetivo de apresentar o Projeto à comunidade.

Diante destas dificuldades, ficou definido que o Programa de Ensino Fundamental seria organizado tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A esse respeito, a equipe técnica do Terra Solidária argumenta que:

Do ponto de vista da escolarização pretendida pelo TS, estar adequado aos PCNs significa estar de acordo com as novas exigências da política educacional para o ensino fundamental. Por outro lado, talvez o mais importante motivo, porque metodologicamente os PCNs avançam no sentido de possibilitar maior organicidade entre o projeto político-educacional à comunidade de entorno, enaltecendo uma concepção de educação que promova a cidadania, partindo da realidade dos educandos (entendido como a realidade de onde a escola se insere). [...] Por fim, os PCNs permitem quebrar a relação autoritária impositiva do conhecimento como “caixinhas fechadas” de conteúdo que não se relacionam entre eles e com a realidade de quem estuda, não auxiliando a compreensão do mundo tal como ele é, construído pelos homens e, dessa forma, passível de transformação. As recomendações dos temas transversais (como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e gênero, pluralidade cultural, trabalho e consumo) pelos PCNs possibilitam múltiplas leituras de mundo (dependendo do enfoque que se busca) na identificação de situação-problema, as quais devem orientar os conteúdos curriculares a serem ministrados para que, no processo educativo, se construa soluções, se identifique procedimentos (CUT : 2002, p.43-45).

Utilizando os PCNs para a orientação na organização dos conteúdos disciplinares que deveriam ser abordados junto aos temas estratégicos do Projeto, a proposta curricular foi organizada em três ciclos: (a) ciclo básico, (b) segundo ciclo e (c) terceiro ciclo, assim compreendidos:

Ciclo Básico: trata-se da identificação da situação-problema, isto é, “a realidade é tomada como ponto de partida e dará a base para identificar e eleger a(s) situação(ões)-problema. Todo conteúdo deverá estar orientado para esse objetivo de identificar e diagnosticar a realidade e o contexto de inserção dos alunos” (CUT : 2002, 44).

Segundo ciclo: a problematização. Essa segunda etapa tem como objetivo analisar os indicadores que foram colhidos no ciclo básico, ou seja,

É o momento da comparação, do aprofundamento e da contextualização da situação-problema, do ponto de vista do conhecimento, e cada disciplina curricular deve oferecer diferentes pontos de visão da problemática em sua multidimensionalidade. Portanto, a interdisciplinaridade neste momento é fundamental para contornar o problema e encaminhamentos de soluções, como é também importante na sua identificação inicial (...) Põem-se então o problema e seus nexos relacionais de causa e efeito (idem. p. 48).

Terceiro ciclo: é a implementação de uma ação orientada e planejada a partir do trabalho desenvolvido nos ciclos anteriores. “É nesse ciclo que se pratica imbuído de finalidade, de objetivos traçados, de metas planejadas a serem avaliados.”(Idem, p.49) Cabe ainda, neste ciclo, a definição dos eixos temáticos por disciplina, os quais orientarão os conteúdos que serão desenvolvidos por cada disciplina em cada ciclo específico, e a especificação de sub-projetos pedagógicos, isto é, projetos que orientem as práticas pedagógicas em seus diferentes momentos, de acordo com os princípios do Projeto Terra Solidária.

É importante ressaltar que durante esta formatação da grade curricular, era de responsabilidade dos educadores realizar a articulação entre os temas geradores e os conteúdos das áreas de conhecimento.

Diante das dificuldades e da fragilidade com que o Projeto se desenvolvia, foi constituída, em agosto de 2000, uma comissão curricular interna composta por técnicos¹⁴ dos diferentes programas do Projeto, com o objetivo de elaborar o que ficou denominado de **matriz curricular**. Junto a essa comissão participaram formadores do Núcleo de Educação do Trabalhador (NET) da Escola Sul. Os espaços de estudos e debates em torno do tema, a partir do que já havia sido elaborado, culminaram na elaboração da atual estrutura curricular, que tem como eixo articulador “a História do desenvolvimento agrário

¹⁴ Faziam parte dessa comissão o coordenador do programa Sindicalismo e Desenvolvimento, o coordenador do programa Gestão Sustentável e Solidária, a coordenadora do programa Ensino Fundamental, dois formadores responsáveis pela elaboração dos materiais didáticos, um representante do programa Formação de Formadores, um membro da coordenação técnica e um representante da coordenação geral.

no Brasil e a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário”. Este eixo articulador orientará o percurso formativo, através dos seguintes pressupostos:

1. “o modelo de desenvolvimento brasileiro reflete uma sociedade: desigual, profundamente autoritária, profundamente dependente e privatista e,
2. o desenvolvimento agrário será analisado a partir de algumas categorias: sociedade, Estado, mercado, agricultura, tecnologia e cultura” (PPP: 2001, 33).

EIXO ARTICULADOR
HISTÓRIA DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO DO BRASIL
E CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SOLIDÁRIO

EIXOS TEMÁTICOS					
Eixo geral	O Projeto Terra Solidária: apresentação	Agricultura familiar: cultura, etnia e identidade	Agricultura familiar: origem, conceitos, potencialidades, limites	Sistema de produção e processo de trabalho na agricultura familiar	Bases para construção de um Projeto de Desenvolvimento Sustentável e Solidário
Eixo sindical	O papel do Projeto Terra Solidária na estratégia política e organizativa da FETRAF/SUL da CUT	A constituição do(a) “trabalhador(a) do campo” enquanto sujeito e a luta pela afirmação política	Sindicalismo rural: formação da cultura sindical, as rupturas e as continuidades	Políticas neoliberais e sindicalismo rural: impactos, possibilidades e a necessidade de construção de novas práticas sindicais	
Intencionalidades	Fazer conhecer o Projeto	A afirmação da agricultura familiar como ator social e político	Compreender os sistemas de produção da agricultura familiar na conformação dos sistemas agrários no Brasil e a lógica do seu funcionamento.	Construção de projetos de desenvolvimento local baseados na agricultura familiar.	

Áreas de Conhecimento	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Artes	Matemática	Ciências Sociais	Ciências Naturais
------------------------------	---	------------	------------------	-------------------

Em decorrência da mudança na organização curricular, outros pontos do Projeto foram avaliados e revistos: os ciclos (que estavam organizados em 6 módulos para o diagnóstico, 7 módulos para a problematização e 8 módulos para a proposição) passaram a ser realizados em cada eixo temático, isto é, a cada eixo temático desenvolvido será realizado o diagnóstico, a problematização e a proposição, mantendo a mesma orientação e objetivos que foram anteriormente citados. Os laboratórios e as Oficinas Pedagógicas passaram a ser considerados como aula. Os PCNs são mantidos como referência para o Programa de Ensino Fundamental.

A reorganização curricular possibilitou o acerto e o resgate de algumas atividades que estavam previstas no Projeto. Naquele período, através de consulta aos educadores, foi constatado que os laboratórios pedagógicos eram utilizados para estudos de recuperação daqueles alunos que apresentavam dificuldades de acompanhar o ritmo do processo de ensino e aprendizagem. Os objetivos dos laboratórios pedagógicos foram retomados (atividades que visam ampliar o universo de atuação do Agente de Desenvolvimento) e a recuperação dos educandos passou a ser realizada em um momento paralelo às atividades desenvolvidas pelo Projeto, e por meio de datas agendadas com os alunos.

A nova grade curricular do Projeto Terra Solidária, no que diz respeito à formação política, contemplou também algumas proposições da Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar na Região Sul (FETRAF-SUL)¹⁵.

Entre as modificações implementadas citamos: a criação de núcleos microregionais de formação e a substituição do gestor por um formador dirigente por microrregião, que se denominou Articulador de Formação. Houve também uma modificação com relação à docência, qual seja

a partir da efetivação das turmas de 2001 passou-se à seleção e contratação de educadores somente com licenciatura, pois até então tínhamos educadores sem licenciatura, com vínculos às áreas técnicas, como, por exemplo: Agronomia, Engenharia Florestal, Veterinária, Direito e outras (CUT : 2002, p.65).

É importante ressaltar que, embora a Equipe Técnica já questionasse a questão da contratação de educadores sem licenciatura, esta medida só foi definida em virtude das exigências legais, em especial, as do CEFET - Pelotas/RS, que passou a ser responsável pela certificação do ensino fundamental.

De acordo com a publicação da avaliação do Projeto Terra Solidária (CUT: 2002), o programa Gestão Sustentável e Solidária (GSS), ao longo do processo foi sofrendo

¹⁵ Em março de 2001, em Chapecó - SC, foi realizado o I Congresso da Agricultura Familiar da Região Sul, que culminou na fundação da Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar na Região Sul (FETRAF-SUL). Esta filiada à CUT. A aproximação dos objetivos do Projeto Terra Solidária e da FETRAF-SUL, ou seja, a consolidação da agricultura familiar como estratégia para o desenvolvimento sustentável e solidário, desencadeou em um processo de reavaliação curricular, potencializando as ações do Projeto com vistas à efetivação da FETRAF-SUL, em seus momentos iniciais.

alterações a ponto de se tornar uma referência metodológica para o Projeto. Entre as alterações se destacam: a) a metodologia aplicada (agricultor para agricultor) que consiste em atividade onde há uma significativa troca de experiências, b) o desenvolvimento de uma política de parcerias (em especial com ONGs) para o subsídio no desenvolvimento dos temas trabalhados neste programa, c) as assessorias pedagógicas dos técnicos nas turmas de ensino fundamental.

Segundo o mesmo texto de avaliação, o programa Sindicalismo e Desenvolvimento (SD), de maneira geral, tinha dificuldades de interagir com os outros programas. Somente com a fundação da FETRAF-SUL o trabalho contemplando todas as atividades do SD iniciou uma aproximação com o programa de Ensino Fundamental.

O programa Sindicalismo e Desenvolvimento, conforme citado anteriormente, continuava apresentando um certo distanciamento em relação aos demais programas. Entretanto, houve uma maior articulação de suas atividades com a estratégia política organizativa da FETRAF. Durante o ano de 2001, através do SD foram realizados cursos de formação para dirigentes e lideranças sindicais em várias modalidades: Básico, Intermediário, Juventude e Avançado. (...) Houve uma ampliação de sua atuação a partir de 2001, pois, além das turmas regionais, também foram organizadas turmas microrregionais. Nestas turmas microrregionais, tornou-se possível a participação de egressos (educandos formados nas turmas de EF do PTS – agentes de desenvolvimento) de educandos e educadores das turmas em andamento, assim como outras lideranças locais e de outros movimentos sociais (CUT: 2002, p. 71).

A comissão curricular interna, anteriormente citada, tendo em vista a carga horária prevista para a realização das atividades do Projeto Terra Solidária, trata, dentre outras questões, das tensões recorrentes no processo educativo entre a prioridade dos conteúdos de base técnica, referentes à profissionalização, e os conteúdos necessários à certificação de ensino fundamental.

3.2 Formação de Formadores

Com a implementação do Projeto Terra Solidária nas diferentes localidades dos três estados do sul do país, foram ocorrendo, pelas mais diferentes razões, alterações nas atividades propostas pelos programas, sem, no entanto, descaracterizar o projeto.

Inicialmente, o programa Formação de Formadores tratava da formação continuada das pessoas envolvidas no Terra Solidária, particularmente dos educadores, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de uma nova metodologia de educação, de uma proposta pedagógica de qualificação profissional de trabalhadores e da superação da fragmentação do conhecimento. Segundo a sua justificativa, a superação da fragmentação do conhecimento é possibilitada, na medida em que são socializadas todas as experiências e atividades realizadas. Assim, neste programa eram tratados temas de todos os programas do Projeto Terra Solidária.

Entretanto, durante o ano de 2000, este programa foi ampliado e integrado a outros programas de Formação de Formadores, haja vista o seu desenvolvimento concomitante no interior de outros projetos desenvolvidos pela Escola Sul da CUT. Foi criado, na Escola Sul, uma coordenação dos programas de Formação de Formadores (FF) articulados ao Núcleo de Educação e Trabalho (NET). No referido Programa foram envolvidos os representantes dos diferentes projetos desenvolvidos com a participação da Escola Sul: do Projeto Recomeçar, do Projeto Integrar, do Curso de Hotelaria e Turismo e do Programa Formação de Dirigentes. As atividades de formação abordavam temas comuns a todos os projetos como, por exemplo: currículo, cidadania, raça, gênero, trabalho e transformações do mundo do trabalho, etc.

A integração dos programas de Formação de Formadores não significou a sua extinção no Projeto Terra Solidária, tampouco se distanciou de seus objetivos. Assim, para o Terra Solidária, este programa em conjunto com a comissão curricular do Terra Solidária:

Visa à formação em serviço do (as) educadores (as) que atuam no Ensino Fundamental, da equipe técnica regional e dos (as) dirigentes. Para o desenvolvimento das temáticas abordadas no projeto, bem como constituir uma identidade metodológica para a educação de adultos. Essa formação

acontece através de Oficinas Curriculares Regionais ou Estaduais (destinadas para estudo e planejamento coletivo) e através dos Núcleos Microrregionais de Formação (que reúnem educadores, assessorias de formação, técnicos do Gestão Sustentável e Solidária e dirigentes-formadores(as) para o planejamento integrado ao contexto microrregional). Esta formação deve garantir a avaliação permanente do processo pedagógico, socialização das experiências vivenciadas pelas turmas, elaboração do planejamento das atividades do curso (CUT, 2002, p.87).

Dessa maneira, o programa Formação de Formadores é o espaço fundamental para o debate político-pedagógico do Projeto Terra Solidária. Sua organização foi orientada "pelo **princípio da formação continuada**, de tal forma que garantisse a preparação dos formadores, educadores e gestores para o exercício de suas funções (CUT: 2002, p.83).

3.3 A Avaliação

Conforme o Projeto Político Pedagógico do Projeto Terra Solidária (CUT, 2001), para a avaliação do processo de aprendizagem foram eleitos os seguintes critérios:

- ❑ Compromisso: partindo do princípio de que nem os educadores e nem os educandos, isoladamente, têm condições de alcançar os objetivos propostos pelo Projeto, o “sucesso” do Terra Solidária depende do comprometimento político-pedagógico individual e coletivo. Dessa maneira, o critério "compromisso" supõe “a aprendizagem difícil de saber organizar-se e atuar com independência, de saber estabelecer tarefas concretas e de realizá-las sem que haja controle de outros, de ter a disciplina de estudo e trabalho” (Idem, p.41).

- ❑ Frequência/Participação: ficou estabelecido que independente da exigência legal de 80%, a frequência é fator fundamental para o desenvolvimento das atividades, bem como a viabilização da troca de experiências e fortalecimento do grupo.

- ❑ Vivência de Valores: serão observados: as atitudes solidárias, autonomia de pensamento e ação, respeito à diversidade, transparência nas relações, indignação frente às injustiças e colaboração e cooperação.
- ❑ Construção de Conceitos: é compreendido como um instrumento indispensável para a apreensão da realidade, “é o exercício de análise da realidade *concreta* que nos indica o quanto os conceitos são efetivamente usados, confrontados com as vivências e problematizados a partir dos lugares e pontos de vista dos sujeitos” (Idem, p.42).
- ❑ Resolução de Situações-problema: “requer identificar situações problemáticas e perceber diferentes possibilidades de tratá-las e resolvê-las, estabelecendo relações e fazendo uso de conceitos e habilidades desenvolvidas ao longo do programa.”(idem, idem)
- ❑ Linguagem: a linguagem perpassa todas as atividades desenvolvidas com os alunos. Dessa forma, supõe “a produção de roteiros, sínteses, resumos, comentários, registro de informações, elaboração de esquemas, tratamento de dados, leitura, interpretação e construção de gráficos e tabelas, construção de argumentos, desenhos, teatralizações, leitura, fala pública, etc” (Idem, p.42-43).
- ❑ Matemática: deve-se observar como o educando “reconhece e se utiliza do sistema de medidas e grandezas, como representa graficamente esses conhecimentos e como se apropria da leitura e organização de gráficos” (idem:, p.43).
- ❑ Ciências Naturais: o educando deverá compreender “a ação do ser humano com/no meio ambiente, entendendo que ele (a) é parte do ambiente e também compreendendo a produção agrícola na perspectiva do desenvolvimento sustentável” (idem, idem).
- ❑ Ciências Sociais: “compreender o ser humano como sujeito histórico-cultural e estabelecer relações entre o contexto local e global” (idem, p.44).

O texto do Projeto Político Pedagógico elenca uma série de instrumentos de avaliação, entre eles: planos, relatórios, produções dos alunos, avaliação em grupo, auto-

avaliação, etc. Entretanto, não está prevista a reprovação de nenhum educando. Segundo o PPP:

A avaliação da aprendizagem no/do Projeto Terra Solidária deve se adequar à concepção do projeto, ou seja, educação que conceba a integralidade do ser humano e o conhecimento enquanto produto da *práxis* humana. (...) **Portanto, esta proposta político-pedagógica não permite a reprovação.** Esta concepção de ser humano e educação emancipadora permite que a avaliação possa ser: coletiva, qualitativa, diagnóstica, contínua e estar inserida na realidade (CUT : 2001, p.40, grifos do texto).

De acordo com o texto supracitado, podemos inferir que, para efeito de certificação, são subtraídos os critérios de compromisso, vivência de valores, construção de conceitos, resolução de situações-problema, linguagem, matemática, ciências naturais e ciências sociais. A certificação atende a um único critério: o de frequência.

3.4 A Unidocência

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Projeto Terra Solidária (CUT, 2001), a ação pedagógica no desenvolvimento do currículo integrado “se efetiva através da **unidocência**, que consiste na docência dos diferentes conhecimentos por um(a) único(a) educador” (Idem, p.32). Conforme o texto, não se pretende no Terra Solidária que os educadores tenham o domínio sobre todas as áreas a serem trabalhadas, mas que eles “possam identificar as relações que existem entre elas.”(idem, idem). Para que as relações necessárias entre as “áreas de conhecimento” sejam realizadas, é de fundamental importância a participação dos educadores nos processos formativos propostos pelo Projeto.

A opção pela prática da unidocência foi eleita a partir da experiência produzida pelo Projeto Integrar¹⁶. Embora não se encontre nos documentos do Terra Solidária nenhuma fundamentação de maior fôlego para a opção da prática da unidocência, em um

¹⁶ O Projeto Integrar é um programa de formação profissional desenvolvido pela Confederação nacional dos Metalúrgicos (CNM) e adota a prática da unidocência.

artigo intitulado *Parceria: um projeto e uma prática pedagógica que inclui* de Ari José Satori publicado em 2000, na revista do Projeto Integrar da Federação dos Trabalhadores na Alimentação/ RS – CUT, encontramos a seguinte explicação:

(...) A unidocência busca integrar o conhecimento, que está compartimentado e fragmentado, a partir de uma ação pedagógica integral e continuada entre educador(a) e educandos(as). Essa tarefa não é pequena, tendo-se em vista a formação que temos assentada na especialização, na divisão dos saberes em disciplinas, em matérias. Por outro lado, a unidocência não pode ser pensada apenas como justificativa econômica, no sentido de um(a) único(a) professor(a) deva “ensinar” todas as matérias, mas como proposta pedagógica que seja realmente interdisciplinar (p.26).

Em consonância com a explicação acima, a equipe pedagógica do Projeto Terra Solidária avalia que

O trabalho unidocente planejado com base na abordagem unificada dos conhecimentos instrumentais, sociohistóricos e constituintes de valores requer um processo intenso de aprendizagem dos educadores e educandos, assim como dos diversos atores envolvidos no processo de educação. Assim, podemos afirmar que a unidocência, como princípio pedagógico que garante a integralidade do conhecimento evita a lógica fragmentada e hierarquizada do modelo escolar convencional/tradicional e potencializa nosso fazer político-pedagógico em busca da construção de uma *práxis* emancipatória – nosso currículo está em movimento (CUT : 2002, p.90).

Podemos entender que a escolha pela prática unidocente para o Projeto Terra Solidária atende a duas razões: o entendimento de que a unidocência é uma opção pedagógica para a superação da fragmentação do conhecimento e, uma solução orçamentária para o desenvolvimento do projeto.

4. A certificação dos concluintes do Projeto Terra Solidária

Conforme já foi mencionado, a Central Única dos Trabalhadores vem desenvolvendo uma série de programas de educação profissional para diferentes públicos, em diferentes localidades. As sistematizações a respeito dessas experiências indicam que, mesmo tendo uma base comum para o seu desenvolvimento, os programas sofrem alterações e se distinguem uns dos outros. Por essa razão, trataremos a seguir da certificação dos concluintes Projeto Terra Solidária que, embora não indicada como elemento pertencente ao "avanço conceitual e metodológico" para os objetivos do nosso trabalho, dizem, por sua vez, respeito à compreensão do Projeto Terra Solidária.

As atividades do Projeto Terra Solidária tiveram início sem que estivesse organizada como seria realizada a certificação de ensino fundamental para os concluintes deste programa. Somente a certificação de Qualificação Profissional estava organizada via Escola Sul da CUT ou Secretarias Estaduais do Trabalho (com especificidades em cada estado).

Em busca de viabilizar a certificação de ensino fundamental, foram realizados vários contatos em várias instâncias: Secretaria Estadual de Educação do Paraná (Departamento de Educação de Jovens e Adultos); Centro de Educação à Distância de Jovens e Adultos (CEAD) de Pinhão (PR), que certificava outro projeto de escolarização de lideranças sindicais rurais na região sul; Escola Técnica Federal de Florianópolis (CEFET/SC) e os CEFET de Pato Branco (PR), de Curitiba (PR) e de Pelotas (RS).

Por fim, ficou acordado que o CEFET de Pelotas (RS) realizaria as certificações das turmas dos três estados (ensino fundamental). Foi firmada uma parceria entre a Escola Sul da CUT e o CEFET-Pelotas/ RS através do convênio legitimado pela portaria nº 08, de 28 de agosto de 2000, do Ministério da Educação e Desporto – Secretaria de Educação Média e Tecnologia (SEMTEC/MEC).

A partir desse convênio, o CEFET-Pelotas (RS) passou a assumir o papel de coordenação do processo certificatório do Projeto Terra Solidária, participando da elaboração do projeto de certificação e supervisão das turmas. A supervisão foi realizada pelas Escolas Agrotécnicas Federais vinculadas à jurisprudência do CEFET-Pelotas (RS).

Participaram desse processo as escolas técnicas: São Vicente do Sul/RS, Sertão/RS, Concórdia/SC, Sombrio/SC, Rio do Sul/SC e a UNED de Dois Vizinhos/PR (vinculada à escola de Rio do Sul).

Além de participar do acompanhamento e supervisão das turmas, as certificadoras passaram a participar das atividades de Formação de Formadores, das Oficinas Curriculares e de Desenvolvimento Metodológico. Dessa maneira, as escolas técnicas passaram a colaborar na construção curricular, com a preocupação de que o Projeto explicitasse as áreas de conhecimento específicas do ensino fundamental no Projeto Político Pedagógico.

Até o ano de 2002, o Projeto atuou, na Região Sul, em **265** municípios. Destes, **115** municípios do Rio Grande do Sul, **93** municípios em Santa Catarina e **57** no Paraná. Em março de 2001 foram certificados **1.600** educandos (turmas iniciadas em 1999 – Programa de Ensino Fundamental e Agentes de Desenvolvimento) sendo **37** turmas do Rio Grande do sul, **19** turmas de Santa Catarina e **11** turmas do Paraná. Em abril 2002 foram certificados **900** educandos (turmas iniciadas em 2000). Destes, **7** turmas do Rio Grande do sul, **11** de Santa Catarina e **13** turmas do Paraná. No total, de 1999 até 2002, participaram do Projeto aproximadamente 50 mil pessoas. Este número inclui as Oficinas de Desenvolvimento e Cidadania; **2.950** participaram do Programa de Ensino Fundamental, sendo certificadas neste nível de ensino **2.500** (CUT,2001).

Para efeito de ingresso e constituição das turmas, foram elencados os seguintes critérios:

- a) Ser agricultor ou agricultora familiar.
- b) Ter idade mínima de 16 anos.
- c) Ter cursado no mínimo a 3ª série do primeiro período do ensino fundamental ou possuir conhecimentos equivalentes (leitura, escrita, matemática básica) (CUT : 2001, p.38).

Como instrumento de avaliação desses critérios foi utilizada a ficha de inscrição do aluno, por ele preenchida. Caso o aluno não tivesse a possibilidade de preencher a ficha de inscrição, eram realizados exercícios orais como instrumento de avaliação da condição escolar do aluno.

Os critérios acima mencionados, juntamente com a estrutura curricular do Projeto, possibilitaram a certificação parcial. Nas palavras do texto do PPP: “Poderão ingressar alunos em unidades de ensino específicas, porém, **receberão certificação de Qualificação Profissional referente à unidade de ensino estudada**” (idem, p.38, grifos nossos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essa explanação dos principais elementos que constituem o Projeto Terra Solidária, e tendo em vista que não se pode avaliar, de maneira segura, o desenvolvimento sustentável e solidário nas localidades e regiões contempladas pelo Projeto, esta avaliação só pode acontecer com um acompanhamento a longo prazo dos egressos do Projeto. Pudemos constatar, entretanto, que o programa de Ensino Fundamental atendeu um número significativo de agricultores familiares em suas "carências educacionais": num período de três anos foram certificadas um total de **2.500** pessoas com o ensino fundamental completo¹⁷.

Conforme pode-se depreender do texto, o diagnóstico que provocou a elaboração do Projeto Terra Solidária, parte da compreensão de que a educação constitui o fator determinante para o desenvolvimento econômico. É sob este argumento que se compreende a condição precária de subsistência dos agricultores familiares, ou seja, a baixa escolaridade dos agricultores familiares dificulta o desenvolvimento de suas atividades produtivas.

Nesse sentido, pudemos observar a aproximação com o discurso das agências multilaterais de desenvolvimento (Banco Mundial,1995 e CEPAL,1995), quando o Projeto indica sua pretensão de resgatar a "cidadania" do "público alvo" (já excluídos ou em fase de exclusão do sistema produtivo) através da educação. A elaboração do Projeto é resultante da avaliação da situação do meio rural, em especial dos pequenos agricultores, no qual a educação é apontada como um dos principais fatores que dificulta o desenvolvimento rural. Por conseguinte, o Projeto e seus programas de educação/capacitação, com vistas à "uma nova metodologia de educação para o meio rural", constituem o eixo fundamental para a construção de um modelo de desenvolvimento alternativo. Tal concepção apresenta como pressuposto que as desigualdades sociais podem ser eliminadas por meio da educação. Dessa maneira, a educação seria um investimento econômico, onde o conhecimento seria o fator primordial

¹⁷ Nas publicações que tivemos acesso a respeito do Terra Solidária não encontramos os números relativos à certificação de Qualificação Profissional.

da produção e, no plano social, a oferta e o acesso à educação resultariam na mobilidade social.

Essa proposta de educação alude à idéia de “equilíbrio” entre desenvolvimento e educação, expressando um enfoque funcionalista da educação que estabelece uma relação de causa e efeito, ou seja, o suprimento educacional → organização técnico-científica da produção → elevação da renda dos trabalhadores → melhoria na qualidade de vida (ENGUIITA, 1990). Nesse sentido, é ilustrativo o texto de Lunardi¹⁸ intitulado *Esboço de uma proposta de qualificação profissional: Programa de Ensino Fundamental – Projeto Terra Solidária*, apresentado em 1999, e utilizado como texto base para a discussão do perfil profissional almejado para a certificação de ADR (Agentes de Desenvolvimento Rural). Nele se expressa o mito redentor da educação na implementação de um novo modelo de desenvolvimento:

Os agricultores familiares, atores valorizados, melhorando seus conhecimentos tradicionais, reestruturam suas unidades de produção, reorganizam o processo de trabalho e aprimoram a gestão da produção e do patrimônio familiar. Implicando também em novas estratégias de inserção de mercado como a agroindustrialização do produto rural, busca de nichos de mercado para a venda de produtos orgânicos, venda direta ao consumidor, feiras, etc (LUNARDI : 1999,p.02).

Assim, a educação assume, de um lado, contornos de estratégia de reprodução e correção social para os agricultores familiares, pois, uma vez viabilizado o acesso à novos conhecimentos, possibilitaria a construção de um novo modelo de desenvolvimento para o meio rural, que no caso do Terra Solidária, é dado pelos princípios da sustentabilidade e à luz da Agroecologia.¹⁹ E, de outro, a educação assume a função de fomentar uma atitude empreendedora, através de "novas estratégias de inserção no mercado", tendo em vista que “o desenvolvimento da autonomia do trabalhador educando é o ponto central da proposta, completada com a discussão e ações concretas de cooperação e trabalhos coletivos” (CUT : 1999, p.6).

¹⁸ José Clovis Teles Lunardi, em 1999, era mestrando em educação pela UFPR e assessor do DESER/ Apoio técnico do Programa de Ensino Fundamental – Terra Solidária.

¹⁹ Segundo o texto de Lunardi (1999), a agroecologia situa-se no campo das correntes que fazem a crítica ao paradigma convencional de produção rural através de recursos químicos, genéticos, etc.

Dessa forma, trata-se de uma leitura de realidade que explica as dificuldades pelas quais passa o meio rural, através de elementos endógenos, desconsiderando as determinações históricas e sociais que caracterizam as relações sociais de produção capitalista.

Partindo deste entendimento, o Projeto propõe uma alternativa metodológica de educação para o meio rural. Esta alternativa metodológica é expressa na estrutura curricular, no programa Formação de Formadores, na proposta de avaliação e na prática de unidocência.

No que diz respeito à estrutura curricular, flexível e organizada em módulos, esta propiciou a certificação parcial e total, adequando-se à vida do agricultor. Neste aspecto, a forma pela qual se organizaram os módulos e os conteúdos nele contemplados facilitaram ao educando "construir sua própria trajetória" de formação profissional. Conforme as considerações do MEC (1997), esta organização curricular se constitui em alternativa concreta e atraente para a educação profissional de jovens e adultos, bem como atende ao critério de maximização dos recursos públicos. A flexibilização do processo de formação e do acesso à formação atendem também à diretriz de equidade indicada pelos documentos do Banco Mundial (1995) e pela CEPAL (1995), tratados no capítulo primeiro.

Os conteúdos das áreas de conhecimento (Ensino Fundamental) orientados pelos PCNs, asseguraram ao egresso do Terra Solidária o "acesso universal aos códigos culturais da modernidade" – conforme foi recomendado pela CEPAL (1995). Dado o tempo limitado do projeto (18 meses), para realizar as atividades previstas no conjunto de seus programas, podemos inferir, no que diz respeito ao ensino fundamental, que ficam limitadas as possibilidades de ser ir além da apropriação da leitura, da escrita, da interpretação de texto e noções de história, geografia, ciências, etc.

No entanto, ao educando do Projeto Terra Solidária, que por diferentes razões, não teve a possibilidade de acesso e/ou permanência no sistema regular de ensino de sua localidade, é concedida a certificação de ensino fundamental equivalente ao do ensino regular.

Os conteúdos da formação profissional são dados pelo "trabalho útil" (de acordo com os princípios metodológicos que orientam os projetos cutistas) que, para o Projeto Terra Solidária, são relativos à prática da agricultura, especialmente "de coisas de que precisa agora". Neste aspecto, é importante observar a fidelidade às indicações da CEPAL (1995) quanto a uma política educacional adequada para a promoção de uma economia avançada. Segundo ela, a educação profissional: "voltar-se-á para as necessidades com a grande demanda no mercado de trabalho [...] a definição dos conteúdos deverá corresponder às necessidades do desenvolvimento produtivo local" (Idem, p.232).

Na mesma direção, o MEC (1995) indica a adequação curricular para as atividades de formação profissional de forma a promover: "formação teórica prática, buscando agregar os conhecimentos aos limites e às direções das aplicações, para formar um todo da concepção vinculada à execução" (idem, p.10), e ainda, a "orientação para o mundo do trabalho, no qual ele possui de essencial ao saber, ao fazer e ao como fazer, mas também no que ocorre de transformador, em termos de organização de processos e de produtos" (idem, idem).

Assim, a estrutura curricular proposta pelo Terra Solidária atende aos critérios de eficiência e equidade, na medida em que racionaliza o processo de formação, tanto em tempo e espaço, quanto em relação a seleção de conteúdos úteis aos processos de trabalho pertinentes à prática da agricultura familiar (relação custo-benefício). Ademais, garante o acesso à educação, no ambiente de trabalho, a um público não contemplado pela rede regular de ensino.

Vale ressaltar que o Projeto Terra Solidária proporciona aos seus educandos a opção de dispensar a oferta de ensino fundamental, viabilizado pelo município ou pelo Estado; mesmo onde existe esta possibilidade.

Mas o Projeto Terra Solidária, ao desenvolver suas atividades, não proporciona uma formação profissional somente aos seus educandos. Os educadores também são contemplados por uma capacitação durante a prática docente; e é o que objetivou o programa Formação de Formadores.

Além de tentar resolver os nós entre **interdisciplinaridade** e **unidocência**, o que, se possível, já é um trabalho de grande porte, a proposta do referido programa se aproxima das recomendações da CEPAL (1995) de "apoiar a profissionalização dos professores e a valorização do seu papel".

Cumpra ainda ressaltar que as discussões a respeito de currículo, da metodologia de educação de jovens e adultos e dos processos pedagógicos; a elaboração do planejamento das atividades em curso e a socialização das experiências entre os educadores do Terra Solidária, bem como com educadores de outros programas de educação profissional, etc., buscaram contribuir para a elaboração de um modelo de **formação continuada** dos profissionais que atuam no campo da educação profissional.

A respeito da unidocência adotada pelos programas da CUT, Lima (2000) observa que, embora os educadores unidocentes participem dos programas de apoio pedagógico e metodológico, na prática

Alguns problemas têm sido observados. [...] Esses problemas parecem se originar, de um lado, pela não superação por parte dos educadores do chamado paradigma disciplinar. Por outro, os educadores oriundos da escola pública e privada rejeitam o que, para eles, se assemelha ao modelo de qualidade total vinculado à polivalência (idem, 113).

Junto à estrutura curricular e o programa de formação continuada, o Projeto propõe uma avaliação que, embora indique uma série de critérios a respeito das disciplinas das áreas de conhecimento, e outros aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem, a certificação, no entanto, fica reduzida à frequência do educando.

Desse modo, tendo uma vez participado de 80% das atividades, como prevê a legislação vigente, os educandos receberam certificados de formação profissional e de ensino fundamental. Assim, podemos inferir que a proposta de avaliação é também um importante instrumento para indicar o desempenho do Projeto Terra Solidária, quanto ao número de indivíduos atendidos pelo programa de Ensino Fundamental.

Assim, ao que parece, o denominado "avanço conceitual metodológico" proposto pelo Terra Solidária, não resulta de um acúmulo a partir de experiências desenvolvidas

pela CUT no campo da educação profissional, mas consiste na implementação das orientações dos organismos internacionais traduzidas pelo Estado brasileiro à legislação correspondente.

É importante observar que a proposta metodológica do Projeto Terra Solidária, expressa pela denominação de "avanço conceitual metodológico", contribui sobremaneira para uma formação rápida e "em conta", se comparada ao tempo e recursos previstos para a realização dessa modalidade educacional pelo sistema regular de ensino. Ainda com relação ao tempo, o Projeto promove, em 18 meses, a elevação de escolaridade (ensino fundamental) e formação profissional, normalmente previstos para 4 anos nos cursos regulares.

Cabe ainda salientar que as aulas do Terra Solidária são realizadas no ambiente de trabalho (as propriedades dos agricultores familiares) e/ou em espaços como, por exemplo, salões paroquiais, sedes sindicais, etc. Pode-se depreender daí que o Projeto dispensa uma série de recursos e, por conseguinte, reduz significativamente os custos necessários para a realização desse tipo de atividade, se em comparação ao sistema regular de ensino. Ademais, a prática da unidocência, não só questiona a formação disciplinar, como dispensa a contratação de um profissional por área específica (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências, Geografia, História e Artes).

Notadamente cumpre ainda apontar que a formação político-sindical desenvolvida pelo Terra Solidária está em sintonia com as diretrizes da educação profissional, qual seja, é balizada pela resolução de participação dentro da ordem capitalista.²⁰

Desse modo, nos aspectos que foram abordados nesse trabalho, podemos concluir, finalmente, que o Projeto Terra Solidária atende à diretriz de equidade pontuada pelo Banco Mundial (1995) e pela CEPAL (1995). Quando o Projeto, através de suas ações, atende às demandas educacionais de um público específico, amplia também os serviços do Estado brasileiro sem no entanto fazer parte dele. Nesse sentido, o Projeto Terra Solidária constitui também uma experiência do Estado brasileiro na eficiência administrativa da ação

²⁰ Sobre esse tem ver Tumolo (2002)

estatal e na gestão de recursos públicos, eximindo sua responsabilidade na oferta educacional transferindo a outrem a prestação de serviços educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho*. Perdizes: BOITEMPO EDITORIAL, 2000.

ANTUNES, Ricardo C. *O que é sindicalismo*. In: Coleção Primeiros Passos. 18ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

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

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

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educacion*. Estudio sectorial del Banco Mundial. Washington, 1995.

BOITO Jr, Armando. *Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil*. Crítica Marxista, vol.1, nº 3. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOITO Jr, Armando. *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*. São Paulo: Paz e Terra, 1991a.

BOITO Jr, Armando. *O sindicalismo de Estado no Brasil*. São Paulo: UNICAMP/HUCITEC, 1991b.

BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, v.134, n.248, p. 27833-27841. 23.dez.1996. Seção I. Estabelece as diretrizes e bases da educação profissional.

BRASIL. MEC. *Planejamento Político Estratégico 1995-1998*. Brasília, 1995.

BRASIL. MTb/SEFOR. *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília, 1995.

CARDOSO, F. *Mãos à obra Brasil: proposta de governo*. Brasília, 1994.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. Escola Sindical Sul. *Projeto Terra Solidária*, Florianópolis, 1998.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. Secretaria Nacional de Formação. *Bases do Projeto Político Pedagógico do programa de Educação profissional da CUT - Brasil*. [São Paulo], ago.2001.38p.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. Secretaria Nacional de Formação. *Formação de Formadores para Educação Profissional*. [São Paulo], fev.2000. 193p.

CEPAL/UNESCO. *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília, IPEA/CEPAL/INEP,1995.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: DE TOMMASI, Livia., WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio. (org) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CUT. *5º Congresso Nacional da CUT*. Resoluções. São Paulo, 1994.

CUT/CONTAG. *Sindicalismo e Desenvolvimento*. São Paulo, ago. 1998.193p.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo. In: *Revista da USP*. Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo, nº 17. São Paulo: edusp, mar.abr.mai.,1993.

ENGUITA, Fernandez. *Juntos pero no revueltos: ensayos en torno a la reforma de la educacion*. Madrid, Visor ediciones, 1990.

FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA AGRICULTURA FAMILIAR. *Projeto Político-Pedagógico do Terra Solidária*. Florianópolis, 2001.

FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA AGRICULTURA FAMILIAR. *Sistematização e avaliação do Projeto Terra Solidária*. Florianópolis, 2002. 154p.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, Livia., WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio. (org) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIGOTTO, G & CIAVATTA, M. *Análise da expansão e melhoria do ensino técnico industrial no Brasil (1984-1990)*. Rio de Janeiro, UFF/INEP, 1991.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola produtiva*. 4.ed. São Paulo, Cortez, 1993.

GENTILI, P & SILVA, T. (org). *Escola S.A.- quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, CNTE, 1996.

GIANNOTTI, Vito & LOPES NETO, Sebastião. *CUT ontem e hoje*. São Paulo: Vozes, 1991b.

GIANNOTTI, Vito. *Collor, a CUT e a pizza*. São Paulo: Página Aberta/Escrita, 1993.

HARVEY, David. *A Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola. 1999.

KUENZER, A. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo, Cortez, 1997b.

LIMA FILHO, L. Domingos. *A reforma da educação profissional no Brasil dos anos 90*. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. 390p. (Tese, Doutorado)

LIMA, A.A.B. Qualificação profissional e sindicalismo brasileiro na virada do século XXI. Momentos de decisão? In: *Formação Sindical em Debate*, n ° 4, jul. 2000.

MARTINS RODRIGUES, Leôncio. As tendências políticas na formação das centrais sindicais. In: BOITO Jr, Armando. *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

MARTINS RODRIGUES, Leôncio. *CUT: os militantes e a ideologia*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

RODRIGUES, Iram Jácome. Trabalhadores, sindicalismo e democracia. IN: TUMOLO, Paulo Sérgio. *A política nacional de formação sindical da Central Única dos Trabalhadores diante do novo padrão de acumulação de capital*. São Paulo, PUC, Tese de Doutorado, 1998.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

SARTORI, Ari José. Parceria: um projeto e uma prática pedagógica que inclui. In: *Revista do Projeto Integrar da Federação dos trabalhadores na Alimentação/RS - CUT*. nov.2000.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, Autores Associados, 1997.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, Livia., WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio. (org) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TUMOLO, P.S. "Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho", *Perspectiva*. Trabalho e Educação: um olhar multireferencial, vol.14, nº26. Florianópolis: CED-UFSC, 1996a.

TUMOLO, P.S. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo. Ensaio de análise crítica. 24ª Reunião Anual da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Caxambu, out.2001.

TUMOLO, Paulo Sérgio. *A política de formação sindical da Central Única dos Trabalhadores diante do novo padrão de acumulação de capital*. São Paulo, PUC, Tese de Doutorado, 1998.

VIEIRA, S. *Política educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília, Plano, 2000.