

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ESCOLA NA EMPRESA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A
FORMAÇÃO DO TRABALHADOR**

CLÁUDIA MARIA SIMON NETO

São Carlos

2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ESCOLA NA EMPRESA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A
FORMAÇÃO DO TRABALHADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação, na área de concentração Fundamentos da Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Alice Nassif de Mesquita.

São Carlos

2003

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S594ee

Simon Neto, Cláudia Maria.

A escola na empresa: considerações sobre a formação do trabalhador / Cláudia Maria Simon Neto. -- São Carlos : UFSCar, 2004.

158 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2003.

1. Educação. 2. Trabalho. 3. Formação humana. 4. Educação e integração do indivíduo. 5. Educação e autonomia do sujeito. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

Aos trabalhadores, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos que de alguma forma contribuíram com a realização deste trabalho. De modo especial, agradeço

a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que colaboraram com a minha formação;

aos professores Drs. Bruno Pucci e Ramón Peña Castro, pelas importantes sugestões e participação na fase final deste trabalho;

às funcionárias da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, Rosângela e Maria Helena, pelo atendimento sempre solícito e carinhoso;

à CAPES, pelo financiamento da pesquisa;

a Newton Ramos de Oliveira, Ledercy Gigante de Oliveira e Paula Ramos de Oliveira, pelo incentivo e, em especial, pelas diversas contribuições para a realização deste trabalho;

a Audeler Gigante de Paula, que me acolheu com carinho e dedicação em São Carlos;

às amigas Virgínia M. B. Ferreira e Suzana A. Carvalheiro, pelos momentos compartilhados;

aos professores, alunos e ex-alunos das escolas públicas de Valinhos e Vinhedo, que me propiciaram tantos momentos de aprendizagem;

aos alunos trabalhadores dos Cursos Isolados de Ensino Supletivo do SESI, pela experiência pessoal e profissional que me proporcionaram. De modo especial, agradeço àqueles que responderam ao questionário e que concederam as entrevistas, pela participação imprescindível à realização desta pesquisa;

aos meus irmãos, Daniel José Simon Neto e Carlos José Simon Neto, e à Elisabeth Cristine Bernardi Franco, pela compreensão e amizade;

a Ricardo de Paula, meu amor, companheiro e amigo, que acompanhou e incentivou a realização deste trabalho com muito carinho;

aos meus pais, Daniel Ferreira Neto e Maria Simon Garcia Neto, pelo amor e pela minha própria formação.

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo 1 – O sistema capitalista e as estratégias de controle do capital sobre o trabalho.....	22
1.1. – A reestruturação capitalista contemporânea: a (des)regulamentação neoliberal.....	35
1.2. – A reestruturação produtiva: as formas contemporâneas de controle do trabalho.....	42
Capítulo 2 – A qualificação do trabalhador no contexto da reestruturação produtiva.....	58
2.1. – A educação escolar e a formação do trabalhador no sistema capitalista.....	70
Capítulo 3 – A educação escolar na empresa: as perspectivas de formação a partir do ponto de vista do trabalhador.....	90
3.1. – Caracterização geral da empresa e do processo de redefinição do perfil de escolaridade dos trabalhadores.....	90
3.2. – Considerações sobre os programas empresariais de escolarização dos trabalhadores.....	96
3.3. – O programa de escolarização na empresa e a adequação do trabalhador às novas exigências do capital.....	104
3.4. – As perspectivas de formação crítica dos trabalhadores a partir do programa de escolarização na empresa.....	121

Considerações finais.....	129
Bibliografia.....	132
Anexos.....	139
1. Carta de solicitação de informações encaminhada à empresa E.C. - Valinhos – SP	140
2. Questionário - Departamento de Recursos Humanos da empresa E.C.	141
3. Questionário - Gerência do setor de produção da empresa E.C.	143
4. Carta de solicitação de informações encaminhada ao SESI	144
5. Carta de solicitação de participação na pesquisa encaminhada aos trabalhadores da empresa E.C.	146
6. Questionário - Trabalhadores da empresa E.C.	147
7. Roteiro de entrevista - Trabalhadores da empresa E.C.	152

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar um programa empresarial de escolarização de trabalhadores desenvolvido durante a década de 90, no contexto das novas formas de organização do processo de produção e de trabalho que caracterizam a empresa integrada e flexível. Pretende identificar, a partir do discurso dos trabalhadores, as motivações, os interesses e os resultados relacionados à formação escolar. Nesta perspectiva, procura responder à seguinte questão: esta modalidade específica de educação escolar contribui para a formação de um sujeito mais crítico, ao ampliar as possibilidades de compreensão e de contraposição às inúmeras formas de exploração e de dominação vigentes na sociedade capitalista, ou colabora de forma unilateral para o ajustamento e para a integração destes trabalhadores à realidade produtiva e social? Esta pesquisa parte da hipótese de que o processo de escolarização dos trabalhadores se desenvolve de forma complexa e contraditória, uma vez que a educação escolar não permanece circunscrita aos interesses restritos do capital, à dimensão da adaptação destes indivíduos ao processo produtivo e à dinâmica social, mas propicia também a constituição de um pensamento mais crítico e menos identificado com o sistema dominante.

A coleta dos dados desta pesquisa foi realizada a partir de um questionário e de uma entrevista semi-estruturada. Estes instrumentos foram destinados a trabalhadores que participaram de um programa de escolarização desenvolvido em uma empresa transnacional, situada em Valinhos-SP. A análise dos dados permite verificar a prevalência da funcionalidade da educação para o capital, uma vez que os conhecimentos escolares tendem a favorecer o desempenho dos trabalhadores na atividade produtiva e nos cursos de treinamento técnicos e comportamentais. Por outro lado, a análise possibilita detectar alguns elementos que indicam a contribuição da educação escolar para a formação de uma subjetividade mais crítica. A pesquisa conclui que, face à instrumentalização dos processos formativos que impera no capitalismo tardio, torna-se imprescindível, para o desenvolvimento de uma educação fundamentada na afirmação da autonomia do sujeito, uma maior ênfase sobre os momentos que potencialmente vislumbram uma formação emancipatória.

ABSTRACT

This research has as its aim to investigate an enterprise program to give instruction to workers during the 90's in the context of the new organization forms of the process of production and work which characterizes the integrated and flexible enterprise. It tries to identify the workers' discourse, motivation, objectives, and the results in the school education. In this perspective it tries to answer the following questions; does this specific modality of school education contribute to the formation of a more critical subject when it increases the possibilities of comprehension and of contraposition to the numberless forms of exploitation and of control in the capitalistic society or does it in a one-sided form cooperate to the workers' adjustment and integration to the productive and social reality? This research begins with the hypothesis that the process of the workers' instruction is developed in a complex and contradictory form because education is not limited to the restricted interests of the capital, to the dimension of adjustment of these individuals to the productive process and to the social dynamics, but it also allows a reasoning which is more critical and less identified to the dominating system.

Beginning with a questionnaire and a half-structured interview, data have been collected. These instruments have been made to workers who shared a program of instruction developed in a transnational enterprise located in Valinhos-SP, Brazil. Its analysis makes possible to verify the prevalence of the functionality of education to the capital, as this school knowledge makes it easy to benefit the workers' performance in the productive activity as well as in the technical and behavioral training courses. On the other side the analysis allows to detect some elements which indicate the contribution of education to forming a more critical subjectivity. The conclusion of this research is that considering the instrumentalization of the formative processes which are dominant in the late capitalism it becomes extraordinarily necessary to develop an education founded in the affirmation of the subject's autonomy, a greater emphasis into the moments which potentially let us see an emancipatory education.

Introdução

Um processo amplo de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais caracteriza a reestruturação do capitalismo contemporâneo. Este processo, decorrente do esgotamento do regime fordista-keynesiano de acumulação, se desenvolve com o objetivo de recuperar os patamares de acumulação de capital e de reconstruir e consolidar a dominação social por meio de uma nova estrutura hegemônica, o que promove intensas mudanças nas condições sociais e altera significativamente a constituição de identidades e de comportamentos individuais e coletivos. Em conjunto, estas modificações indicam a transição para um novo regime de acumulação, aqui denominado acumulação flexível.

A caracterização deste reordenamento capitalista envolve, portanto, diferentes aspectos. Na esfera microeconômica, a reestruturação produtiva configura uma dinâmica de inovações tecnológicas e organizacionais impulsionada pela própria concorrência intercapitais e pelos conflitos capital-trabalho. Na tentativa de garantir a competitividade nos mercados nacionais e internacionais, as empresas implementam um processo de flexibilização e integração do sistema produtivo, com o objetivo de diversificar os produtos, elevar a produtividade e reduzir os custos materiais e humanos da produção.

Em termos macroeconômicos, a recomposição da racionalidade capitalista impõe medidas de liberalização econômica, financeira e comercial, o que implica a desregulamentação das formas de intervenção características do Estado keynesiano e a edificação de novos mecanismos de regulação, fundamentados na teoria neoliberal. Na perspectiva de teóricos e de governos adeptos do neoliberalismo, a superação da crise requer o acirramento da livre iniciativa e da livre concorrência no mercado, assim como a retirada dos gastos públicos com as políticas sociais.

Uma vez que este projeto pressupõe a desregulamentação e mercantilização de direitos sociais conquistados historicamente, o capital empreende também um processo de reforma cultural e ideológica, visando promover a legitimidade e dar coerência à nova configuração do sistema capitalista. Nesse sentido, a ofensiva neoliberal realiza um movimento simultâneo de destruição, apropriação e redefinição de categorias, significados e valores edificados a partir das práticas e das conquistas sociais

relacionadas à construção da democracia. Este movimento se desenvolve com a pretensão de instituir um novo consenso, de impregnar, de forma ainda mais intensa, pensamentos, comportamentos e práticas sociais e individuais com noções inerentes à lógica do mercado, ao empreendimento, como individualismo, competitividade e competência.

As repercussões da totalidade destas transformações sobre o conjunto dos trabalhadores são múltiplas e profundas. A combinação das práticas neoliberais, especialmente a desregulamentação dos direitos trabalhistas, com as inovações tecnológicas e organizacionais implementadas pela reestruturação produtiva, promovem a expansão do desemprego e de formas precarizadas de trabalho. Além de ampliar as desigualdades e a exclusão social, este processo acarreta uma crescente heterogeneidade no interior da classe trabalhadora, o que, juntamente com o individualismo competitivo que impera no mercado de trabalho, contribui para a diversificação e dispersão dos interesses de classe dos trabalhadores, para o enfraquecimento e recuo do movimento sindical.

A reorganização do capitalismo impõe ainda novas exigências de qualificação aos trabalhadores. Com a introdução de tecnologias de base microeletrônica na maquinaria e as novas formas de organização e gerenciamento da produção e do trabalho, configura-se uma nova lógica de utilização da força de trabalho, fundamentada na intensificação do trabalho, na polivalência e multifuncionalidade do trabalhador. Assim, a partir da reestruturação produtiva, as empresas passam a requerer um novo perfil de qualificação dos trabalhadores, caracterizado, entre outros elementos, pela exigência do ensino fundamental como escolaridade mínima, exigência que em muitos casos atinge o ensino médio. A elevação do nível de instrução escolar aparece como um pré-requisito para que o trabalhador apresente condições de treinabilidade, nos aspectos técnicos e comportamentais.

Particularmente no caso brasileiro, a reestruturação produtiva teve início no final da década de 80 e foi intensificada a partir dos anos 90, com a progressiva inserção do Brasil no processo de internacionalização da economia. Desde então, alguns setores do empresariado têm defendido a elevação da média de escolaridade no país, uma das mais baixas entre os países latino-americanos. A partir deste período, é possível verificar um aumento no grau de instrução escolar da força de trabalho empregada, decorrente tanto da demanda por um novo perfil educacional como de processos de contratação mais

seletivos, pois o alto índice de desemprego permite a exclusão dos trabalhadores que possuem uma menor formação escolar e técnica. É preciso considerar ainda que a exigência deste novo perfil educacional está associada à necessidade de adequar a formação dos trabalhadores às normas impostas às empresas para a obtenção dos certificados I.S.O. —International Organization for Standardization. Esta certificação é imprescindível para garantir a penetração e a competitividade das empresas nos mercados internacionais.

Assim, para padronizar o perfil escolar da força de trabalho, as empresas realizam processos mais seletivos de contratação e ainda, face ao déficit educacional existente no Brasil, recorrem ao oferecimento de cursos supletivos do ensino fundamental e médio para suprir a falta de escolaridade dos trabalhadores já empregados. A partir do início dos anos 90, muitas empresas ofereceram estes cursos em parceria com o SESI —Serviço Social da Indústria—, com o SENAI— Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial—, e com instituições privadas de ensino. Esta forma específica de educação escolar estende-se até a atualidade, e, com suas múltiplas dimensões, constitui o universo mais amplo deste estudo.

O interesse por esta temática surgiu a partir de uma experiência pessoal desta pesquisadora que, na qualidade de professora do SESI, participou deste contexto escolar em três empresas da região de Campinas durante cinco anos, de 1994 a 1998. O contato com esta modalidade de educação escolar intrinsecamente relacionada às demandas do capital despertou, desde o início, a tentativa de apreender os interesses, as contradições, os limites e as potencialidades inerentes a este contexto escolar, uma vez que o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem condizente com as necessidades e com uma efetiva formação dos alunos trabalhadores sempre constituiu uma das principais preocupações desta profissional. Portanto, o problema dos limites e das possibilidades de formação dos trabalhadores a partir desta realidade educacional motivou a realização desta pesquisa. A diretriz que orienta a pesquisa é o compromisso com a elaboração contínua de uma formação escolar dos trabalhadores sempre mais autêntica.

No transcorrer desta experiência profissional, foi possível observar o caráter impositivo do programa de escolarização implementado pela empresa, uma vez que explícita ou veladamente a manutenção do emprego era condicionada à obtenção do certificado de conclusão do ensino fundamental e médio. Esta imposição indicava que

para a empresa a educação possuía um sentido utilitarista. Porém, e os trabalhadores? Como percebiam e desfrutavam da experiência escolar? Na perspectiva dos trabalhadores, a participação no programa de escolarização constituía uma obrigação ou uma oportunidade? Os trabalhadores possuíam interesses e expectativas frente ao processo educacional? A maior escolaridade modificava suas formas de atuação no processo de trabalho? E na vida social, a escolarização provocava alguma transformação? Enfim, o processo de escolarização modificava as formas de compreensão e de atuação dos trabalhadores na atividade produtiva e na realidade social em que se encontram inseridos?

No sistema capitalista, a subordinação do aparelho escolar às demandas do capital —que envolve, entre outros aspectos, o processo de difusão de valores e de construção hegemônica, a diferenciação entre a educação escolar destinada às classes dominantes e a reservada à classe trabalhadora, a contenção e a expansão dos sistemas de ensino em conformidade com os interesses de qualificação da força de trabalho—, representa um enorme obstáculo ao processo de formação humana, especialmente dos trabalhadores. Porém, face a esta ampla instrumentalização, os intelectuais comprometidos com os interesses dos trabalhadores devem contribuir, ainda que de forma molecular, para a superação destes obstáculos e para a implementação de um processo formativo que promova a humanização, na esfera social e individual. Partindo desta perspectiva, o pressuposto que fundamenta a hipótese desta pesquisa é formulado por Marx na seguinte observação:

O cidadão Marx afirma que uma dificuldade de índole particular está ligada a esta questão. Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Conseqüentemente, é necessário partir da situação atual.¹

Na tentativa de colaborar com o aprimoramento indispensável do processo de formação da classe trabalhadora, esta pesquisa tem como objetivo investigar, a partir do

¹ Exposição nas sessões dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores. In: _____; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. 2 ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992, p.98.

ponto de vista dos trabalhadores, as necessidades, expectativas e interesses relacionados a um processo de escolarização realizado no interior de uma empresa, assim como os resultados desta modalidade específica de educação escolar para a formação e qualificação do trabalhador. De acordo com o princípio fundamental de considerar as contradições imanentes ao capitalismo e as possibilidades de superação dialética dos limites impostos pelo capital, esta pesquisa parte da hipótese de que o processo de escolarização dos trabalhadores se desenvolve de forma complexa e conflituosa, que não permanece circunscrito aos interesses restritos do capital, à dimensão da adaptação destes trabalhadores à qualificação exigida pelo processo produtivo, mas propicia também uma maior autonomia ao indivíduo, pois amplia as possibilidades de compreensão crítica da atividade produtiva e da realidade social, além de expandir a capacidade de reconhecer como as práticas individuais e coletivas podem interferir na conservação ou transformação das atuais condições sociais.

Esta abordagem do objeto de pesquisa requer que a investigação do processo de educação escolar dos trabalhadores seja efetivada na dupla perspectiva da adaptação e da autonomia. Assim, a partir do discurso dos trabalhadores, esta pesquisa busca, por um lado, identificar se a escolarização dos trabalhadores é funcional ao capital, se proporciona a adequação do trabalhador ao tipo de qualificação exigido pelos novos modelos produtivos, e, por outro, analisar se e em que medida esta escolarização colabora para o desenvolvimento de uma formação crítica do trabalhador, de sua autonomia, se é capaz de engendrar uma compreensão mais ampla não somente da atual realidade produtiva mas também do mundo sócio-histórico contemporâneo. Dessa forma, define-se a questão a ser respondida por esta pesquisa: o processo de escolarização promovido no interior de empresas contribui para o desenvolvimento de uma maior autonomia do trabalhador ou permanece restrito à conformação deste trabalhador ao tipo de qualificação exigido pelo novo modelo produtivo?

Nesta perspectiva, visando compreender as motivações e os resultados envolvidos na formação escolar realizada no interior de empresas a partir do ponto de vista dos trabalhadores, a investigação empírica desenvolvida nesta pesquisa concentrou-se em um processo de escolarização promovido por uma indústria metalúrgica transnacional localizada na região de Campinas. Esta empresa, que produz transmissões —mais conhecidas como câmbios— para automóveis, tratores e caminhões fabricados por grandes montadoras situadas no país e no exterior, instituiu a

escolarização dos trabalhadores no período de 1993 a 2000, num projeto que se estendeu desde a 1ª série do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio. A opção por examinar especificamente esta empresa justifica-se pelo fato de que neste programa educacional foram implementados cursos supletivos tradicionais, e não o sistema Telecurso 2000, o que configurou uma situação escolar mais formalizada, pois os cursos de suplência apresentam os vários professores especialistas em suas disciplinas, exigem a frequência mínima a 75% das aulas dadas e possuem avaliação e certificação internas. O Telecurso 2000, por sua vez, caracteriza-se como um programa de educação à distância em que um Orientador de Aprendizagem auxilia os alunos em todas as disciplinas escolares, possuindo avaliação e certificação externas, não sendo obrigatória a frequência às aulas.

Embora esta pesquisa não esteja centrada na perspectiva da empresa, é importante, para alcançar uma apreensão mais ampla do programa de educação escolar desenvolvido em seu interior, caracterizar a estrutura desta empresa, verificar os interesses que motivaram o projeto de escolarização dos funcionários e ainda considerar a avaliação feita pela empresa sobre os resultados deste projeto. Com estes objetivos, após um contato inicial realizado por meio de uma carta que solicitava a participação da empresa nesta pesquisa (Anexo 1 – p. 140), dois questionários foram encaminhados à empresa, um para o Departamento de Recursos Humanos (Anexo 2 – p. 141) e outro para um setor da Gerência mais diretamente envolvido na produção (Anexo 3 – p. 143). O questionário enviado ao Departamento de Recursos Humanos procurou também levantar o número de trabalhadores que participaram do programa de educação escolar e constituiu a primeira tentativa de identificar os trabalhadores que possivelmente fariam parte desta pesquisa. Porém, a empresa, de acordo com suas normas, recusou-se a fornecer qualquer listagem de seus funcionários. Convém mencionar que, durante todo o processo de coleta de dados com a empresa, as solicitações da pesquisadora e as informações proporcionadas foram realizadas através da *Internet*, via *e-mail*. Ainda que tenha sido professora nesta empresa durante o período de 1994 a 1998, a entrada da pesquisadora na empresa não foi autorizada em nenhum momento, apesar do pedido para efetivar a aplicação de um questionário destinado aos funcionários que participaram do projeto de escolarização.

Em virtude do objetivo estabelecido neste estudo de investigar as motivações e os resultados referentes ao processo de escolarização a partir da perspectiva dos

trabalhadores, os alunos trabalhadores compõem o universo de sujeitos a serem pesquisados. Procurando atender de forma mais específica a este objetivo e evitar manifestações provenientes de outras experiências escolares, foram selecionados para participarem da pesquisa os trabalhadores que cursaram desde a 5ª série do ensino fundamental e que concluíram o ensino médio no programa educacional da empresa, pois esta escolarização compreende praticamente toda a trajetória escolar destes alunos trabalhadores. A permanência no emprego até o momento da realização da pesquisa constituiu um outro critério para a definição dos pesquisados, uma vez que um dos aspectos investigados é a funcionalidade da educação escolar à conformação da qualificação exigida pela empresa.

A identificação dos trabalhadores a serem pesquisados foi feita a partir de um levantamento nas próprias instituições de ensino que ofereceram os cursos supletivos no interior da empresa. O SESI foi responsável pelo oferecimento do ensino fundamental, enquanto o ensino médio foi fornecido por uma instituição privada. A experiência profissional desta pesquisadora enquanto professora do SESI e o relacionamento pessoal com uma Supervisora de Ensino da Subdivisão da Educação de Jovens e Adultos do SESI da região de Campinas, possibilitaram o acesso a um dos arquivos dos Cursos Isolados de Ensino Supletivo que funcionavam no interior das empresas. Neste arquivo, por meio das fichas de matrícula, foi possível elaborar uma lista com o nome, endereço e telefone dos alunos, especificamente daqueles que cursaram desde a 5ª até a 8ª série no Curso Isolado de Ensino Supletivo localizado na empresa pesquisada. Apesar de muitas das informações pessoais estarem desatualizadas, esta listagem foi de enorme importância para o desenvolvimento da pesquisa, pois a conferência destes dados via lista telefônica permitiu o contato posterior com os trabalhadores.

O arquivo do SESI que serviu à aquisição destas informações concentra prontuários de alunos de alguns dos Cursos Isolados de Ensino Supletivo que funcionaram em diversas empresas de toda a região de Campinas durante a década de 90. Porém, este arquivo, além de não estar informatizado, está nitidamente incompleto e desorganizado, sendo impossível um levantamento quantitativo mais preciso a partir destes dados, mesmo no que se refere especificamente à situação estudada. Esta constatação, juntamente com a observação de que na maioria destas experiências a implantação dos programas educacionais efetivou-se em parceria com o SESI, induziu a um levantamento de dados junto a esta instituição. O objetivo era identificar o número

de empresas e de alunos envolvidos nestes projetos para caracterizar, ainda que de forma fragmentária, a amplitude destas iniciativas, uma vez que as empresas realizam parcerias com outras instituições privadas de ensino. Estes dados quantitativos, e também o aspecto histórico destes Cursos Isolados de Ensino Supletivo localizados no interior de empresas, foram solicitados através de uma carta encaminhada à Diretora da Subdivisão da Educação de Jovens e Adultos, pertencente à Divisão de Educação Básica do SESI, com sede em São Paulo (Anexo 4 – p. 144). Após várias tentativas para a obtenção dos dados, o SESI forneceu a proposta pedagógica destes cursos e dois relatórios internos elaborados para avaliação e promoção dos Cursos Isolados de Ensino Supletivo, o que permitiu a coleta de algumas informações esparsas.

Junto à instituição escolar privada responsável pelo oferecimento do ensino médio na empresa também foi solicitado, por telefone, o número total de alunos que participaram do curso, mas o objetivo principal foi a obtenção dos nomes dos alunos para, através de um cruzamento com as listagens do ensino fundamental, delimitar o conjunto de trabalhadores a serem investigados. Foram fornecidos, de acordo com a Diretora do Curso Supletivo desta instituição, os nomes de todos os alunos envolvidos no projeto educacional da empresa.

Após este levantamento, que possibilitou a identificação dos alunos que cursaram desde a 5ª série até a conclusão do ensino médio, totalizando cento e seis alunos selecionados, teve início a coleta de dados com os sujeitos específicos desta pesquisa. Para tanto, em um primeiro momento, foram enviados, juntamente com uma carta que solicitava a participação dos trabalhadores na pesquisa (Anexo 5 – p. 146), cento e cinco questionários pelo correio, pois não foi possível a obtenção do endereço de um dos alunos. O objetivo deste questionário (Anexo 6 – p. 147), de caráter mais quantitativo, foi o de traçar um perfil socioeconômico e profissional destes trabalhadores, incluindo a função exercida na empresa e alguns aspectos da escolarização. Dos questionários enviados, oito foram extraviados e trinta e três foram respondidos.

De acordo com o objetivo desta pesquisa de investigar a escolarização ocorrida na empresa a partir da perspectiva dos trabalhadores, foram realizadas, com o propósito mais específico de responder à questão de pesquisa e de verificar a hipótese, oito entrevistas semi-estruturadas contendo cento e uma perguntas (Anexo 7 – p. 152). Estas entrevistas, que foram efetuadas na residência da pesquisadora e dos entrevistados,

possuem uma duração média de uma hora e trinta minutos e foram todas gravadas e posteriormente transcritas. A seleção dos trabalhadores para estas entrevistas ocorreu a partir dos questionários respondidos, considerando, conforme os critérios propostos, se ainda trabalhavam na empresa e qual a função exercida, numa tentativa de caracterizar mais amplamente os efeitos do processo de escolarização sobre o desempenho em diferentes funções. Dentre os trinta e três trabalhadores que responderam ao questionário, seis foram excluídos da seleção para a entrevista pois haviam sido demitidos da empresa.

Convém explicitar que a participação da pesquisadora nesta realidade escolar como professora, e a conseqüente proximidade com os alunos trabalhadores, despertou a preocupação referente a um possível enviesamento da pesquisa. Assim, durante todo o processo de coleta de dados junto aos trabalhadores realizado em 2001, esta preocupação foi mencionada e os objetivos da pesquisa foram esclarecidos, numa atitude preventiva que procurou evitar essa possível interferência.

A sistematização e análise dos dados coletados foram realizadas em três etapas. Inicialmente, foram organizados os dados obtidos através dos questionários enviados à empresa, correspondentes às características gerais da empresa e às exigências de qualificação do trabalhador. Em um segundo momento, a partir do material coletado junto ao SESI, foram selecionados os dados relativos aos aspectos quantitativos e históricos dos cursos supletivos oferecidos no interior de empresas. Em seguida, após a tabulação dos dados coletados através dos questionários enviados aos trabalhadores, a transcrição e a leitura minuciosa das entrevistas com os trabalhadores teve início. Nestas entrevistas, em conformidade com a hipótese e com a questão de pesquisa, foram sistematizados e analisados os dados referentes ao processo de escolarização, na tentativa de verificar se a educação escolar contribuiu para a adequação dos trabalhadores à qualificação exigida pela empresa e, por outro lado, se propiciou uma formação mais crítica e colaborou para modificar as formas de compreensão e de atuação dos trabalhadores relacionadas à atividade produtiva e à realidade social.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos. Uma vez que a escolarização dos trabalhadores no sistema capitalista encontra-se intimamente relacionada às demandas do capital por qualificação da força de trabalho, e que os novos requisitos de escolaridade surgiram no contexto da reestruturação produtiva, torna-se necessário avaliar as exigências de qualificação do trabalhador a partir dos diferentes modelos

produtivos para alcançar uma compreensão mais ampla do objeto em estudo. Assim, o primeiro capítulo se desenvolve com o objetivo de caracterizar as modificações nas formas de organização e gerenciamento da produção e do trabalho ocorridas no curso da história do capitalismo industrial, e de evidenciar como esta dinâmica, impulsionada pela busca incessante de elevação da produtividade e de expansão do acúmulo de capitais, tem como pressuposto a intensificação do trabalho. A partir daí, procura demonstrar como a progressiva racionalização do trabalho implementada pelo capital impõe, simultaneamente, a conformação e adequação da força de trabalho aos novos métodos de produção e de trabalho. Considerando que este processo de adaptação do trabalhador inicia-se na própria esfera produtiva, são delineadas as exigências impostas pela organização do processo produtivo aos trabalhadores e as diversas estratégias de controle do capital sobre o trabalho que se manifestam no âmbito da produção. Em um primeiro momento, esta caracterização compreende o modelo de produção taylorista-fordista e, posteriormente, o modelo de produção integrada e flexível edificado a partir da reestruturação produtiva.

De acordo com a afirmação de Gramsci de que a racionalização da produção e do trabalho “... exige um determinado ambiente, uma determinada estrutura social (ou a vontade decidida de criá-la) e um determinado tipo de Estado”², o primeiro capítulo empreende ainda uma caracterização das formas de regulamentação política, econômica e social que se desenvolveram juntamente com o modelo de produção taylorista-fordista. Nesse sentido, são apresentados os traços gerais do Estado keynesiano, as suas formas de intervenção econômica e de atuação na regulação de diferentes aspectos da sociedade, ou, em outras palavras, o seu duplo papel de fomentar o acúmulo de capitais e de promover a legitimidade e a reprodução da totalidade do sistema capitalista.

A partir da descrição da crise do regime de acumulação fordista-keynesiano, são identificadas as transformações que engendram a transição para o regime de acumulação flexível. Nesta perspectiva, em termos macroeconômicos, a caracterização da reestruturação capitalista procura evidenciar os fundamentos e as estratégias referentes ao atual processo de (des)regulamentação das esferas política, econômica, social e cultural. No âmbito microeconômico, são indicadas as principais mudanças introduzidas no processo produtivo e a nova configuração assumida pelas formas de

² Americanismo e fordismo. In: _____. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Trad. Luiz M. Gazzaneo. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988, p. 388.

organização e gerenciamento da produção e do trabalho a partir da reestruturação produtiva, com ênfase sobre os novos mecanismos de controle do trabalho. Finalizando o primeiro capítulo, e partindo da abordagem da totalidade destas transformações, são destacadas as principais características do regime de acumulação flexível.

O segundo capítulo, inicialmente, evidencia os interesses do capital na qualificação do trabalhador. Após uma breve caracterização da qualificação exigida pelo modelo taylorista-fordista de produção, são identificadas as atuais modificações no processo de trabalho, a função trabalhador no novo modelo produtivo e relação destas transformações com as novas exigências de qualificação do trabalhador. Pretende ainda demonstrar como este novo perfil de qualificação está associado à nova estrutura de controle da força de trabalho constituída a partir da reestruturação produtiva, e o caráter político e ideológico inerente ao novo modelo de qualificação do trabalhador. Ainda no segundo capítulo são apresentadas diferentes concepções que fundamentam as práticas escolares na sociedade capitalista, considerando a articulação destas distintas concepções com os respectivos processos de dominação e de emancipação social e humana.

O terceiro capítulo concentra a análise referente ao processo de escolarização realizado no interior da empresa e constitui uma ilustração de algumas das questões abordadas a partir do referencial teórico. Em um primeiro momento, com base nos questionários respondidos por profissionais da empresa, do Departamento de Recursos Humanos e de um setor da Gerência relacionado à produção, são apresentadas as características gerais da empresa, com ênfase no processo de reestruturação produtiva e nas exigências de qualificação dos trabalhadores. Estes questionários permitiram ainda delinear os interesses que levaram à implantação do programa de educação escolar e apresentar uma breve avaliação da empresa sobre os resultados deste programa. A partir dos dados coletados junto ao SESI, são indicados também alguns aspectos históricos e alguns números que demonstram, parcialmente, a extensão dos cursos de ensino supletivo no interior de empresas. Em seguida, a análise sobre as motivações e os resultados relativos ao processo de escolarização se desenvolve a partir das entrevistas realizadas com os trabalhadores.

Procurando verificar a hipótese e responder à questão de pesquisa, são constituídas basicamente duas categorias de análise, adaptação e autonomia. Nesse sentido, a análise, de natureza qualitativa, procura identificar se o processo de

escolarização desenvolvido no interior da empresa promoveu a adequação dos trabalhadores às demandas do capital por qualificação da força de trabalho, e, por outro lado, se possibilitou momentos de ruptura com a lógica da adaptabilidade, se colaborou para uma formação mais crítica dos trabalhadores, se proporcionou a estes trabalhadores uma maior autonomia, uma compreensão mais crítica da vida pessoal, profissional e social e se modificou as formas de atuação destes trabalhadores na atividade produtiva e na sociedade.

É necessário enfatizar ainda que, em todos os capítulos desta dissertação, o processo de dominação social, as diferentes estratégias de controle do trabalho implementadas pelo capital, que se manifestam ampla e intensamente no local de trabalho e na sociedade como um todo e que conquistam a mais profunda intimidade da subjetividade, são entendidos como parte de um movimento dialético. Nesse sentido, o processo de intensificação das contradições inerentes ao capitalismo, como o controle capitalista da produção e do trabalho e as múltiplas formas de dominação, de exploração, de desigualdade e de exclusão, é compreendido como uma dinâmica que traz em si a potencialidade de engendrar formas de resistência, individual e coletiva, e de conduzir à superação dialética da realidade contemporânea.

Nesta perspectiva, considerar a dialética inerente aos sistemas educativos não significa dissociar estes processos das relações sociais capitalistas e de suas complexas e incomensuráveis formas de reprodução, mas uma tentativa de contribuir para a necessária transformação e contínua democratização da sociedade e da educação dos trabalhadores no Brasil. Assim, todo o desenvolvimento deste estudo, desde o interesse pela temática, a identificação do problema, a elaboração da questão de pesquisa e da hipótese, a coleta e análise dos dados, enfim, todo o esforço por apreender esta realidade, em suas múltiplas dimensões e contradições, situa-se, nesta pesquisa, como uma tentativa de efetivar uma reapropriação teórica e prática do sentido da educação e da formação humana em busca da necessária emancipação dos trabalhadores.

Capítulo 1 – O sistema capitalista e as estratégias de controle do trabalho

A reestruturação do capitalismo implementa novos contornos aos mais variados aspectos da realidade sócio-histórica do mundo contemporâneo. Em termos políticos, econômicos, sociais e ideológicos, o neoliberalismo constitui o pressuposto teórico e prático para o processo de construção hegemônica do capital, e, além disso, a reestruturação produtiva tem ampliado e intensificado os mecanismos de controle do trabalho e de exclusão social. Essa nova configuração traz consigo repercussões que atingem diretamente a classe trabalhadora, na sua materialidade e subjetividade,¹ promovendo também mudanças nas exigências de qualificação da força de trabalho. Para a compreensão destas transformações, torna-se necessária uma breve caracterização do regime fordista-keynesiano de acumulação, uma vez que o esgotamento deste modelo impulsionou a atual recomposição da racionalidade capitalista.

De acordo com Braverman, desde os primórdios do capitalismo, a partir do momento em que os trabalhadores são destituídos dos meios de produção e obrigados a vender sua força de trabalho para um empregador, surge, para o capital, a necessidade de controlar o trabalho.² Essa necessidade expressa profundamente o conflito inerente ao capitalismo, pois indica a resistência do trabalhador, que, ao vender a sua força de trabalho, não entrega ao capitalista a sua capacidade para o trabalho, o seu potencial físico e mental e o seu interesse em expandir qualitativa e quantitativamente a produção. Assim, “... o que o capitalista compra *não é uma quantidade contratada de trabalho*,

¹ Cf. ANTUNES, Ricardo. A centralidade do trabalho hoje. In: FERREIRA, Leila. da C. (org.). *A sociologia no horizonte do século XXI*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999, p. 91.

² A concepção de controle do trabalho adotada nesta pesquisa orienta-se pela seguinte formulação: “A familiarização dos assalariados foi um processo histórico bem prolongado (e não particularmente feliz) que tem de ser renovado com a incorporação de cada nova geração de trabalhadores à força de trabalho. A disciplina da força de trabalho para os propósitos de acumulação do capital —um processo a que vou me referir, de modo geral, como ‘controle do trabalho’— é uma questão muito complicada. Ela envolve, em primeiro lugar, alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo. A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais.” HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. Trad. Adail U. Sobral, Maria S. Gonçalves. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 119.

mas a força para trabalhar por um determinado período de tempo”,³ e, sob relações sociais de produção caracterizadas pela exploração e alienação, o trabalho realmente executado depende das tendências subjetivas dos trabalhadores e das circunstâncias objetivas em que estão inseridos, entre elas a própria organização do processo de trabalho.⁴

Nesse sentido, o capitalista empreende progressivamente um controle sobre os processos de trabalho, buscando extrair da força de trabalho a máxima produtividade e qualidade da produção, com o objetivo de viabilizar o excedente e ampliar o lucro. Inicialmente, o capital institui a centralização do trabalho nas oficinas sob o seu comando direto, introduzindo gradualmente a divisão do trabalho na produção, parcelando os processos de trabalho que eram realizados por um mesmo artesão em várias operações executadas por diferentes trabalhadores. A divisão manufatureira do trabalho, porém, é organizada sob uma base técnica característica da produção artesanal, e, nestas condições, os trabalhadores são submetidos ao cumprimento de excessivas jornadas de trabalho para elevar a produtividade. Numa tentativa de adaptar física e mentalmente os trabalhadores a esta nova organização do trabalho, o capital recorre a diversos métodos coercitivos, principalmente a um rígido sistema de supervisão e à imposição de severas normas disciplinares. Braverman define esse controle implementado pelo capital no período manufatureiro como gerência primitiva.⁵

Até este momento, contudo, a gerência se restringia à organização e distribuição das tarefas, à supervisão e à imposição da disciplina, sem implementar um controle maior sobre as formas de execução do trabalho, possibilitando uma certa autonomia ao trabalhador que, ao dominar ainda parte do conhecimento e habilidades necessárias à realização do trabalho, pode decidir sobre os métodos e procedimentos utilizados no exercício das atividades. Na base técnica da manufatura, esta autonomia permite aos trabalhadores estabelecerem o ritmo do processo de trabalho e, inserida nas relações antagônicas da produção capitalista, propicia manifestações de resistência à intensificação do trabalho. Neste período, porém, a decomposição e fragmentação do processo de trabalho dá início à destituição e apropriação do conhecimento que o

³BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, s.d., p. 56. *Grifo do autor*.

⁴ Cf. *ibid.*, p. 58.

⁵ Cf. *ibid.*, p. 61-9.

trabalhador possui de seu ofício, criando novas condições históricas para a dominação do capital sobre o trabalho, uma vez que este conhecimento, no processo de acumulação capitalista, é utilizado para o desenvolvimento de novas forças produtivas.

Além das iniciativas da gerência primitiva sobre a organização do trabalho, a contínua introdução da maquinaria no processo produtivo tende a progressivamente limitar esta autonomia dos trabalhadores. Em sua essência, o desenvolvimento da maquinaria, à medida que implica um maior conhecimento da natureza, significa um controle crescente dos processos de trabalho pelos seres humanos e a possibilidade de aumentar a produtividade do trabalho. Traz consigo, a potencialidade de libertar o homem do caráter penoso e do tempo empreendido no trabalho, assim como pode ampliar a satisfação de suas necessidades físicas, materiais e espirituais. Porém, destaca Braverman, ao se concretizar sob as relações sociais capitalistas, “... o controle humano sobre o processo de trabalho converte-se no seu contrário, e vem a ser o controle do processo de trabalho sobre as massas de homens”,⁶ o que viabiliza a acumulação de capital e a alienação do trabalhador. Nesse sentido, a análise histórica da evolução da maquinaria permite reconhecer que todo o seu desenvolvimento, tanto em sua expansão como em sua contenção, foi sistematicamente planejado e orientado para destituir o trabalhador do controle do processo de trabalho e aumentar incessantemente a produtividade, continuamente reduzindo e barateando a força de trabalho necessária à produção.

Com o desenvolvimento da maquinaria, e com a utilização da energia a vapor a partir da Revolução Industrial do século XVIII, os próprios instrumentos de trabalho, ao determinarem mecanicamente o ritmo e a intensidade do trabalho, oferecem recursos para a efetivação do controle sobre o processo de trabalho e sobre o próprio trabalhador. Na interpretação de Braverman, a maquinaria “... é dimensionada pelo gerenciamento desde o início do capitalismo como o *meio principal pelo qual a produção pode ser controlada não pelo produtor imediato, mas pelos proprietários e representantes do capital.*”⁷ No processo de mecanização da produção, os elementos subjetivos do trabalho, as habilidades e o conhecimento dos trabalhadores que ainda permaneciam no período manufatureiro, são progressivamente deslocados para as próprias máquinas, o que manifesta a tendência capitalista de transformar o trabalhador em simples objeto,

⁶ BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, s.d., p. 167.

⁷ *Ibid.*, p. 167-8. *Grifo do autor.*

em instrumento necessário ao processo produtivo, em força de trabalho. Por meio da maquinaria, portanto, o capital dissocia a unidade entre concepção e execução que fundamentava o trabalho artesanal, determinando o ritmo e os movimentos do trabalhador, intensificando a sua subordinação e exploração e exigindo o cumprimento de uma rigorosa disciplina fabril. Evidentemente, esta contínua submissão dos trabalhadores não ocorre sem o seu reverso, a resistência, e o marca-passo e a quebra das máquinas constituem exemplos da oposição dos trabalhadores às novas condições de produção.

O enorme desenvolvimento capitalista ocorrido a partir da Revolução Industrial promoveu uma constante racionalização dos processos de trabalho, impulsionada, em fins do século XIX e início do século XX, com a sistematização dos estudos referentes à organização dos processos produtivos. Um dos principais representantes do capital na histórica busca por adaptar o trabalhador e controlar os processos de trabalho foi Frederick Taylor. Para elaborar a teoria da gerência científica, Taylor empreendeu estudos exaustivos sobre a organização dos processos de trabalho e revolucionou os métodos de controle ao pressupor “... como *uma necessidade absoluta para a gerência adequada a imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado.*”⁸ Em seu esforço incessante por elevar a produtividade da força de trabalho, estudou o tempo e os movimentos empregados na realização de diversas tarefas, numa tentativa de identificar e fixar o ritmo ideal e a melhor forma de executar cada uma destas operações.⁹ A partir de então, Taylor desenvolveu e implementou métodos “científicos” para impor a racionalização do trabalho, como, por exemplo, o estabelecimento de critérios para a seleção dos trabalhadores, a orientação e supervisão rigorosa do modo como o trabalho deveria ser executado, a compensação salarial para os operários que se submetessem à nova organização do processo produtivo.

O princípio que fundamenta a organização científica do trabalho sistematizada por Taylor é a apropriação e expropriação do conhecimento do trabalhador sobre o processo de trabalho, e, a partir daí, a centralização e monopolização deste

⁸ BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, s.d., p. 86. *Grifo do autor.*

⁹ É importante destacar, conforme a afirmação de Braverman, que Taylor se preocupava com a organização e o controle dos processos de trabalho independentemente do estágio de desenvolvimento tecnológico, o que é amplamente ilustrado pelos próprios estudos empreendidos por ele. Cf. *ibid.*, p.83, p. 101.

conhecimento pelo capital. De acordo com a formulação de Taylor, para efetivar o controle sobre o processo de trabalho, a gerência necessita fixar e controlar todas as fases do processo, incluindo a forma de execução do trabalho, pois se o trabalhador possuir os conhecimentos necessários à realização do trabalho, se ele conceber mentalmente este trabalho, ele pode planejar e decidir sobre a maneira de executá-lo. Assim, a gerência empenha-se em dissociar o processo de trabalho do conhecimento e habilidades tradicionais dos trabalhadores, e a concepção e organização de todo o trabalho tornam-se atributos exclusivos da gerência, cabendo ao trabalhador a simples execução das tarefas previamente planejadas e determinadas pela gerência. Quebra-se, portanto, a unidade entre concepção e execução no processo de trabalho, a articulação entre o trabalho mental e manual, e o monopólio do conhecimento passa a ser utilizado pelo capital para controlar os processos de trabalho e o próprio trabalhador. Nesse sentido, Braverman salienta que

A novidade disto durante o século passado residiu não na existência separada de mão e cérebro, concepção e execução, mas no rigor com o qual são divididos uma do outro, e daí por diante sempre subdivididas, de modo que a concepção seja concentrada, tanto quanto possível, em grupos cada vez mais restritos dentro da gerência ou intimamente associados com ela. Assim, ao estabelecer relações sociais antagônicas, de trabalho alienado, mão e cérebro tornam-se não apenas separados, mas divididos e hostis, e a unidade humana de mão e cérebro converte-se em seu oposto, algo menos que humano.¹⁰

Ao monopolizar o conhecimento referente ao processo de trabalho, o capital promove a degradação humana do trabalhador, que é destituído no pensamento, na criatividade e na capacidade técnica, rompendo os vínculos que existiam entre os trabalhadores e o conhecimento técnico e científico, relação que permaneceu mesmo após a Revolução Industrial do século XVIII. De acordo com Braverman, esta destruição do conteúdo tradicional e do controle autônomo do trabalho foi o principal aspecto da oposição dos trabalhadores ao taylorismo.¹¹

¹⁰ BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, s.d., p. 113.

¹¹ Cf. *ibid.*, p. 112-21.

Concomitante e intrinsecamente relacionada a estas modificações possibilitadas pelas novas formas de organização e controle do processo de trabalho, a revolução técnico-científica do século XIX caracteriza-se basicamente pela transformação da ciência em capital. Nas últimas décadas do século XIX, a pesquisa científica influi decisivamente no desenvolvimento de setores como energia elétrica, petróleo, aço, química etc., o que demonstra para a classe capitalista a importância da ciência como um meio para estimular a acumulação de capital.¹² A partir de então, o conhecimento científico e técnico, ainda relativamente espontâneo e difuso entre os trabalhadores, passa a ser intencional e sistematicamente apropriado pelo capital, que financia a pesquisa científica tendo em vista a sua aplicação no processo produtivo. No processo de incorporação da ciência à maquinaria, a expansão ou contenção do aparato produtivo são concebidas e implementadas com o objetivo de possibilitar um maior controle do processo de trabalho e aprofundar a destituição do conhecimento e das habilidades dos trabalhadores, promovendo ainda a expansão do exército industrial de reserva. As formas de organização e controle do processo produtivo alcançadas através da revolução técnico-científica dilatam ainda mais o domínio do capital e a subordinação dos trabalhadores na esfera da produção e, além disso, permitem uma progressiva manipulação ao ampliar as condições para a criação e imposição de necessidades sociais e individuais.

No início do século XX, Henry Ford explorou e superou as possibilidades de controle dos processos de trabalho oferecidas pela base técnica e gerencial de sua época. Buscando otimizar o tempo de montagem do produto, Ford introduziu uma esteira rolante que determinava mecanicamente o ritmo do trabalho e estabelecia um posto fixo para o trabalhador, promovendo um significativo aumento na produtividade. A linha de montagem, apesar de fundamentar-se neste mecanismo simples e até primitivo e em tendências anteriores já disseminadas em várias indústrias americanas —como a detalhada divisão do trabalho e o princípio taylorista de separação entre concepção e execução—, despertou uma forte resistência em virtude da mecanização do trabalhador e da intensificação do trabalho, sendo responsável por elevados índices de abandono do emprego nas fábricas Ford. Com o objetivo de vencer esta resistência às novas condições de trabalho, contendo a rotatividade dos trabalhadores e a crescente ameaça

¹² Cf. BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, s.d., p. 140.

de sindicalização, Ford instituiu, em 1914, o pagamento de cinco dólares por oito horas de trabalho.

Além da busca pela adaptação do trabalhador ao novo tipo de trabalho e de produção em massa, Ford acreditava que a jornada de trabalho de oito horas por dia e o correspondente salário de cinco dólares forneceria aos trabalhadores o dinheiro e o tempo necessários ao consumo de massa, garantindo, dessa forma, a continuidade e a expansão da produção em larga escala e da acumulação de capital.¹³ Porém, como adverte Gramsci em sua análise sobre o fordismo, a elevação dos salários requer “... que o trabalhador gaste ‘racionalmente’ a maior quantidade de dinheiro, para manter, renovar e, possivelmente, aumentar a sua eficiência muscular nervosa, e não para destruí-la ou diminuí-la.”¹⁴ Assim, Ford procurou administrar a vida do trabalhador como um todo, inspecionando o consumo e a moralidade de seus operários para garantir a formação do tipo de trabalhador exigido pelos novos métodos de trabalho.

De acordo com Gramsci, este seria o traço distintivo do fordismo, aquilo que o constitui enquanto uma superação em relação ao taylorismo, pois Ford percebeu “... que ‘gorila domesticado’ é apenas uma frase, que o operário continua ‘infelizmente’ homem...”,¹⁵ ou seja, que a mecanização possibilita amplamente o condicionamento físico do trabalhador, mas que esta intensa adaptação traz consigo a potencialidade de libertar o pensamento. Trata-se, portanto, de conquistar também os desejos, as necessidades, as atitudes, os comportamentos, enfim, de introjetar no trabalhador “... um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida...”.¹⁶ Na perspectiva gramsciana, este tipo de adaptação requer mais que os métodos coercitivos utilizados pelo capital até então; assim, para alcançar estas mudanças moleculares na consciência humana, o fordismo desenvolveu uma hábil combinação de coerção e persuasão, numa tentativa de obter o consenso necessário à construção e efetivação da hegemonia burguesa.

Em sua análise sobre o americanismo e o fordismo elaborada em 1934, período em que a composição da ordem fordista estava “... na fase inicial e por isso

¹³ Cf. HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. Trad. Adail U. Sobral, Maria S. Gonçalves. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 122.

¹⁴ Americanismo e fordismo. In: _____. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Trad. Luiz M. Gazzaneo. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988, p. 398.

¹⁵ *Ibid.*, p. 404.

¹⁶ *Ibid.*, p. 396.

(aparentemente) idílica”,¹⁷ Gramsci afirma que os novos métodos de produção e de trabalho exigem “... um processo de adaptação psicofísica...”¹⁸ do trabalhador, que não se restringe ao controle do processo de trabalho, mas extrapola os limites da fábrica e invade a vida individual e social do trabalhador. Para Gramsci, a racionalização fordista de aspectos como estrutura social, família, sexualidade, moralidade constitui “... o maior esforço coletivo realizado até agora para criar, com rapidez incrível e com uma consciência do fim jamais vista na História, um tipo novo de trabalhador e de homem.”¹⁹ Gramsci reconhece ainda a tendência do Estado assumir as funções de regulamentação implementadas pela iniciativa privada, inclinação que já se manifestava, por exemplo, na lei seca de combate ao alcoolismo entre os trabalhadores americanos.

Ao analisar a efetivação e a expansão do fordismo enquanto um regime de acumulação de capital e um modo de regulamentação política, social e cultural — também as atuais transformações verificadas no sistema capitalista—, Harvey fundamenta-se no referencial proposto pelos teóricos da escola da regulamentação. Citando Lipietz, o autor apresenta resumidamente os argumentos desta escola:

Um regime de acumulação “descreve a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução dos assalariados”. Um sistema particular de acumulação pode existir porque “seu esquema de reprodução é coerente”. O problema, no entanto, é fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos —capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos— assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando. Tem de haver, portanto, “uma materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação etc. que garantam a unidade do processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução. Esse corpo de regras e processos sociais interiorizados tem o nome de *modo de regulamentação*”.²⁰

¹⁷ GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: _____. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Trad. Luiz M. Gazzaneo. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988, p. 382.

¹⁸ *Ibid.*, p. 391.

¹⁹ *Ibid.*, p. 396.

²⁰ HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. Trad. Adail U. Sobral, Maria S. Gonçalves. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 117.

Um modelo de acumulação de capital, portanto, para se configurar plenamente, requer e até mesmo pressupõe a construção e consolidação de uma estrutura hegemônica correspondente, intrinsecamente articulada aos mecanismos de acumulação, caracterizando uma formação social integral que possibilita e promove a reprodução da totalidade do sistema. Nesse sentido, as crises capitalistas ocorrem quando este esquema de reprodução perde a sua coerência e não consegue mais mobilizar os comportamentos individuais e sociais, o que exige um amplo processo de recomposição econômica, política, cultural, ideológica, para edificar novas estruturas que viabilizem o acúmulo de capitais.

Nesta perspectiva, durante o período entre-guerras, o sistema de produção e de racionalização iniciados por Ford permaneceram circunscritos a iniciativas corporativas em algumas regiões dos Estados Unidos, não caracterizando, até este momento, um regime de acumulação. Harvey afirma que “... o estado das relações de classe no mundo capitalista...”, especialmente nos países europeus, propiciava a resistência dos trabalhadores à mecanização imposta pelos novos métodos de trabalho e dificultava a disseminação da tecnologia da linha de montagem, e, além disso, as formas de intervencionismo estatal não estavam claramente delineadas, gerando resistências também por parte do capital à constituição do poder e às formas de atuação do Estado.²¹ A Grande Depressão, contudo, engendrou algumas das condições necessárias à efetivação do regime de acumulação e do modo de regulamentação fordista.

Na avaliação de Hobsbawm, “... a Grande Depressão destruiu o liberalismo econômico por meio século.”²² O rápido crescimento da produtividade industrial nos Estados Unidos, favorecido pela adoção pioneira do processo produtivo fordista e pela elevação da demanda proporcionada pela Primeira Guerra Mundial, manteve-se no entre-guerras e resultou na superprodução e especulação que caracterizaram a Crise de 1929. O colapso das economias capitalistas nos anos 30 impôs a intervenção estatal como uma necessidade para a regulamentação da atividade econômica e para a garantia da reprodução do sistema, pois o desemprego em massa e as terríveis condições de vida dos trabalhadores se apresentavam como elementos desintegradores. Nesse sentido

²¹ Cf. *A condição pós-moderna*. Trad. Adail U. Sobral, Maria S. Gonçalves. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 123-4.

²² *A era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991*. Trad. Marcos Santarrita; rev. téc. Maria Célia Paoli. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 99.

... a Grande Depressão obrigou os governos ocidentais a dar às considerações sociais prioridade sobre as econômicas em suas políticas de Estado. Os perigos implícitos em não fazer isso — radicalização de esquerda e, como a Alemanha e outros países agora o provavam, da direita— eram demasiado ameaçadores.²³

Neste contexto, as idéias do economista inglês John M. Keynes serviram como fundamento para os países capitalistas que procuravam se contrapor às ameaças comunista e nazista.²⁴ A intervenção do Estado na economia tinha por objetivo a estabilização do sistema capitalista, a reprodução tanto do capital quanto do trabalho, e a política de pleno emprego com a conseqüente expansão da demanda foi experimentada, com o New Deal de Roosevelt por exemplo, visando a retomada e a manutenção do crescimento econômico. Assim, após a Segunda Guerra Mundial, o fordismo, aliado ao keynesianismo, se constituiu enquanto um regime de acumulação e um modo de regulamentação, configurando o chamado Estado de Bem-Estar Social que se consolidou nos países capitalistas avançados da Europa.

O modelo de desenvolvimento fordista-keynesiano apoiava-se numa rede de compromissos entre o Estado, o capital corporativo e o trabalho organizado, estabelecendo um equilíbrio de poderes que, embora tenso, promoveu altas taxas de crescimento econômico nos países de capitalismo avançado e conseguiu conter as tendências de crise até 1973.²⁵ Enquanto “... elemento aparentemente ‘arbitral’, mas que de fato zelava pelos interesses gerais do capital...”,²⁶ o Estado participava amplamente da reprodução da força de trabalho ao financiar despesas sociais como saúde, educação, pensões, transporte, segurança, moradia, seguro desemprego etc., garantindo o que Francisco de Oliveira chama de salário indireto; além disso, exercia um forte controle sobre a força de trabalho ao regulamentar a legislação trabalhista, o poder sindical, o

²³ HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991*. Trad. Marcos Santarrita; rev. téc. Maria Célia Paoli. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 99.

²⁴ Na conjuntura da crise, Keynes (1883 – 1946) rejeitou o liberalismo econômico que fundamentava a acumulação de capitais e defendia que a intervenção do Estado na economia, particularmente “em setores como tributação, oferta de dinheiro, expansão e contração do crédito, taxas de juros (‘dinheiro barato’), obras públicas e especialmente déficits orçamentários (‘financiamento da economia por meio de déficits orçamentários’) e excedentes orçamentários, poderia garantir o pleno emprego, ou quase, e uma taxa significativa de crescimento econômico por longos períodos, talvez para sempre.” Keynes e Marx: In: BOTTMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Trad. Waltensir Dutra. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, s.d., p. 207. *Aspas e parênteses do autor*.

²⁵ Cf. HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. Trad. Adail U. Sobral, Maria S. Gonçalves. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 125.

²⁶ ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000, p. 38.

mercado de trabalho e os salários. Por outro lado, o Estado fomentava a acumulação de capital ao realizar investimentos em obras de infra-estrutura necessárias ao crescimento da produção e do consumo, e também através dos próprios gastos sociais, pois o salário indireto liberava o salário direto para a sustentação do consumo de massa.²⁷

O regime de acumulação fordista, portanto, ao se concretizar plenamente, instituiu formas de controle da força de trabalho que se espraiam por toda a sociedade, envolvendo uma mistura de repressão e cooptação, a criação e manipulação de necessidades e de expectativa de consumo, “... a mobilização de certos sentimentos sociais (...) e propensões psicológicas...”,²⁸ que buscavam a crescente integração do indivíduo ao sistema. Basicamente, o modo de regulamentação fordista fundamentava-se no “compromisso social-democrata”,²⁹ pautado pela melhoria das condições salariais, na garantia dos direitos sociais e no acesso ao consumo de segmentos significativos da classe trabalhadora. Nesse sentido, é possível afirmar que os mecanismos de controle social se desenvolviam e se articulavam em torno da criação e satisfação de necessidades, pois é sob esta perspectiva que as políticas de pleno emprego e os compromissos estatais com a seguridade social e com os serviços públicos, por exemplo, adquirem legibilidade. Dessa forma, a sociabilidade instituída pelo compromisso fordista procurava conter as aspirações socialistas da classe trabalhadora e integrá-la no sistema de reprodução do capital, pois neste processo de construção hegemônica é preciso considerar que

A presença de condicionalidades historicamente determinadas desde o início do século, como a Revolução Russa, a Grande Depressão dos anos 30, as duas guerras mundiais, as ações sindical e políticas dos partidos de esquerda e, por fim, a bipolaridade decorrente da Guerra Fria, influenciou efetivamente a conformação de sociedades capitalistas menos desiguais.³⁰

²⁷ Cf. Globalização e antivalor: uma introdução ao antivalor. In: FREITAS, Marcos C. de (org.). *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo: Cortez – USF-IFAN, 1996, p. 84-88.

²⁸ HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. Trad. Adail U. Sobral, Maria S. Gonçalves. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p.119.

²⁹ Cf. ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000, p. 35-40.

³⁰ POCHMANN, Márcio. *O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 13.

Porém, mesmo nas décadas de 50 e 60, período em que o regime fordista-keynesiano conquistou seu apogeu e sua mais ampla hegemonia, as desigualdades e contradições inerentes ao capitalismo permaneceram. Os trabalhadores continuaram resistindo, individual e coletivamente, aos métodos de trabalho e produção fordista — e muitas vezes sem a mediação dos sindicatos que, em sua maioria, foram cooptados e burocratizados em virtude do compromisso social-democrata, transformando-se em mais um instrumento de controle do capital sobre o trabalho.³¹ Essa resistência se expressou, principalmente no final dos anos 60 e início da década de 70, no absentismo, nas greves, no questionamento da divisão hierárquica do trabalho com a separação entre concepção e execução, na redução deliberada do ritmo de trabalho, na formulação de “... propostas de controle autogestionárias, chegando inclusive à recusa do controle do capital e à defesa do controle social da produção e do poder operário.”³² Na tentativa de quebrar a resistência e conquistar a cooperação dos trabalhadores à progressiva automatização da produção e à organização dos processos de trabalho, o capital recorria aos aumentos salariais. Nesse sentido, Antunes afirma que a intensificação das lutas da classe trabalhadora e o aumento do preço da força de trabalho provocaram, juntamente com outros elementos, uma queda da taxa de lucro, o que constitui um dos principais indicadores da crise que atingiu as economias capitalistas a partir dos anos 70.³³

Além destes conflitos entre capital e trabalho, a disseminação do fordismo-keynesianismo, e dos “benefícios” a ele associados, ocorreu de forma desigual mesmo nos países de capitalismo avançado, acarretando descontentamentos e manifestações por parte dos segmentos que não tinham acesso ao emprego privilegiado, ao consumo de massa e aos serviços sociais do Estado de Bem-Estar.³⁴ O Estado procurava controlar estes movimentos e alcançar uma maior legitimidade através da ampliação quantitativa e qualitativa dos serviços públicos. Porém, no final da década de 60, os Estados capitalistas se depararam com uma profunda crise fiscal e com a necessidade de reduzir os gastos públicos. Esta tendência, portanto, também revelava os limites e as fissuras do

³¹ Cf. ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000, p. 39-40.

³² *Ibid.*, p. 42.

³³ Cf. *ibid.*, p. 29.

³⁴ Cf. HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. Trad. Adail U. Sobral, Maria S. Gonçalves. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 132-3.

compromisso social-democrata, uma vez que a própria dinâmica do regime de acumulação fordista engendrava a crise que levaria ao esgotamento deste sistema.

Assim, em meados da década de 60, o intenso crescimento econômico e a relativa estabilidade proporcionados pelo regime de acumulação fordista manifestaram os primeiros sinais de exaustão. De acordo com a análise de Harvey, no período de 1965 a 1973, o modelo fordista-keynesiano demonstrava incapacidade de conter as contradições do capitalismo em função de sua própria rigidez. Esta rigidez é sintetizada da seguinte forma pelo autor:

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). E toda a tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora —o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968-1972. A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando à medida que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão etc.) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos.³⁵

A partir da profunda recessão deflagrada em 1973, que conjugou baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, o capital empreendeu um processo que deu origem à reestruturação econômica, política, social e cultural do capitalismo contemporâneo. Na tentativa de apreender e caracterizar estas transformações, Harvey defende a idéia de uma transição no regime de acumulação e no correspondente modo de regulamentação social e político. Salienta, contudo, que, apesar da nova configuração, os traços distintivos e essenciais do sistema capitalista permanecem. Primeiro porque é inerente ao capitalismo a busca por uma taxa de lucro capaz de garantir a acumulação do capital. Segundo porque o lucro e a acumulação são

³⁵ *A condição pós-moderna*. Trad. Adail U. Sobral, Maria S. Gonçalves. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 135-6.

proporcionados pela exploração do trabalho vivo na produção, pela diferença entre aquilo que o trabalho cria e aquilo que custa ao capital, sendo imprescindível o controle do trabalho na produção e no mercado para a manutenção do lucro e do próprio desenvolvimento capitalista. Em terceiro lugar, o capitalismo possui uma dinâmica tecnológica e organizacional que, além de possibilitar um maior controle do trabalho, exige e ao mesmo tempo propicia mecanismos sempre mais amplos, intensos, sutis e refinados para a efetivação deste controle.³⁶

A apreensão e análise da reestruturação do capitalismo atual requer a observação das transformações que estão sendo implementadas tanto da esfera produtiva — representadas pelo processo de inovações tecnológicas e organizacionais das empresas—, como na esfera política, econômica, social e cultural, caracterizadas pelo processo de regulamentação que se fundamenta nos pressupostos neoliberais. Analisar estas tendências separadamente constitui mero recurso didático, uma vez que as diversas e complexas manifestações do reordenamento capitalista na contemporaneidade encontram-se intrínseca e dialeticamente relacionadas.

1.1 – A reestruturação capitalista contemporânea: a (des)regulamentação neoliberal

O processo de reestruturação capitalista implementado a partir da década de 70, que caracteriza, de acordo com Harvey, a transição do regime de acumulação fordista para o regime de acumulação flexível,³⁷ promove rupturas no modo de regulamentação que se sustentava nas concepções keynesianas e desenvolve novas formas de regulamentação fundamentadas na teoria neoliberal. Basicamente, o neoliberalismo propõe uma redefinição do papel do Estado e da política econômica dos países capitalistas; porém, o projeto neoliberal, ao envolver a contínua construção da hegemonia do capital, institui também complexos mecanismos de significação e

³⁶ Cf. *A condição pós-moderna*. Trad. Adail U. Sobral, Maria S. Gonçalves. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 166-9.

³⁷ Cf. *ibid.*, p. 119.

representação responsáveis pela constituição de identidades pessoais e sociais funcionais à reprodução do sistema.³⁸

A teoria neoliberal surge após a Segunda Guerra Mundial enquanto uma forte reação contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar. A obra *O caminho da servidão*, escrita ainda em 1944 por Friedrich Hayek (1899 – 1992), constitui o texto de origem dessa concepção teórica. Em 1947, Hayek convocou simpatizantes de sua orientação ideológica para uma reunião em Mont Pèlerin, na Suíça, quando foi fundada a Sociedade de Mont Pèlerin. Hayek e Milton Friedman, entre outros teóricos, compunham um grupo que se reunia a cada dois anos e tinha como objetivo combater o keynesianismo e desenvolver os fundamentos de um capitalismo mais duro e livre de regras.³⁹

Além de criticar as formas de intervenção do Estado na regulação do mercado, os teóricos neoliberais defendiam que o Estado de Bem-Estar, ao instituir o “igualitarismo” como instrumento de regulação social, destruía aspectos considerados imprescindíveis à prosperidade de todos, como a liberdade dos cidadãos e a concorrência, e argumentavam que a desigualdade seria um fator benéfico para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades ocidentais.⁴⁰

Nas décadas de 50 e 60, contudo, a doutrina neoliberal não se efetivou concretamente, pois neste período o capitalismo vivia uma fase de altas taxas de crescimento, e, além disso, o *Welfare State* constituía uma das estratégias anticomunistas na vigência da Guerra Fria. Porém, a crise econômica que atingiu os países capitalistas a partir da profunda recessão dos anos 70 possibilitou a instauração do projeto neoliberal. De acordo com Anderson, os teóricos neoliberais acreditavam que a origem da crise estava localizada no fortalecimento do movimento operário, que, ao exercer forte pressão para a elevação dos salários e dos gastos sociais do Estado, engendrava processos que solapavam as bases da acumulação capitalista e conduziam a

³⁸ Cf. SILVA, Tomaz T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo. A. A.; SILVA, Tomaz. T. da (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 13.

³⁹ Cf. ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo A. A.; SADER, Emir (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p. 9-10.

⁴⁰ Cf. *ibid.*, p. 10.

uma progressiva inflação, fatores responsáveis pelo desencadeamento de uma crise generalizada das economias capitalistas.⁴¹

A proposta neoliberal para solucionar a crise é apresentada da seguinte forma por Anderson:

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Dessa forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas...⁴²

Na concepção neoliberal, portanto, a retomada do crescimento econômico concentrava-se, fundamentalmente, na redefinição do papel do Estado por meio de um ataque radical às políticas interventoras e assistencialistas do Estado de Bem-Estar. O Estado deveria favorecer a acumulação capitalista promovendo, por um lado, o restabelecimento da livre iniciativa e da livre concorrência no mercado e, por outro lado, o enfraquecimento dos trabalhadores através da retirada dos gastos sociais e do abandono da política do pleno emprego. Conforme salienta Hobsbawm, esses teóricos eram defensores veementes da equação “‘Livre Mercado = Liberdade do Indivíduo’”,⁴³ expressão que sintetiza de forma bastante apropriada o rompimento com os pressupostos keynesianos e indica a importância atribuída aos mecanismos do livre mercado na composição da nova racionalidade capitalista.

Com o objetivo de alcançar a recuperação das taxas de crescimento dos anos de ouro do capitalismo, a teoria neoliberal estabelece um conjunto bastante amplo de

⁴¹ Cf. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo A. A.; SADER, Emir (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p. 10-1.

⁴² *Ibid.*, p. 10-1.

⁴³ HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991*. Trad. Marcos Santarrita; rev. téc. Maria Célia Paoli. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 266.

medidas macroeconômicas adaptáveis às mais variadas circunstâncias políticas. Em termos práticos, a adoção destas medidas está relacionada às condições históricas e à correlação de forças entre as classes sociais de cada país. Além da premissa básica do livre mercado, com ataque específico às formas de regulamentação do mercado de trabalho, os pressupostos do projeto neoliberal, em linhas gerais, podem ser assim resumidos: maior disciplina orçamentária, principalmente através da redução dos gastos sociais; desregulamentação dos direitos sociais e do setor financeiro; privatização de serviços públicos e de setores estratégicos da economia; abandono das políticas voltadas ao pleno emprego; restrição da ação sindical; combate ao comunismo; reformas fiscais visando reduzir os impostos sobre as rendas e rendimentos mais altos.

A partir da década de 70 o projeto neoliberal se concretizou em várias regiões do mundo, independentemente da orientação política dos governos que o adotaram. O Chile de Pinochet constitui uma experiência pioneira, revelando, ainda nos primórdios do neoliberalismo e de forma bastante significativa, que no programa neoliberal a liberdade de mercado está situada acima dos princípios democráticos, não existindo contradições entre um regime ditatorial e a efetivação de seus propósitos. Com os governos Thatcher e Reagan, o neoliberalismo inicia a sua expansão sobre os países de capitalismo avançado, atingindo, durante a década de 80, quase todos os países da Europa Ocidental, inclusive governos considerados de esquerda. Após a dissolução da União Soviética, o neoliberalismo difundiu-se até mesmo nos países do leste europeu. Nesse sentido, Anderson enfatiza que esse triunfo neoliberal sobre as mais diversas realidades sócio-históricas do mundo contemporâneo indica o seu mais efetivo êxito, pois evidencia que política e ideologicamente esta doutrina tem conquistado ampla hegemonia.⁴⁴

Além do Chile, o projeto neoliberal efetivou-se em outros países da América Latina a partir de meados da década de 80 e início dos anos 90. No Brasil, conforme salienta Francisco de Oliveira, o processo de dilapidação do Estado, iniciado ainda no período ditatorial, e a hiperinflação dos anos 80 e 90 foram administrados pedagogicamente “... para produzir o terreno fértil no qual se joga a semente neoliberal e ela progride.”⁴⁵ Assim, a crise econômica brasileira e a precariedade dos serviços

⁴⁴ Cf. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo A. A.; SADER, Emir (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p. 14.

⁴⁵ Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, Pablo A. A.; SADER, Emir (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p. 26.

públicas são atribuídas à ineficiência e ao desperdício do Estado, o que cria um clima ideologicamente propício aos ajustes neoliberais.

A implementação das políticas macroeconômicas neoliberais tem produzido efeitos devastadores sobre a classe trabalhadora, alterando de modo significativo sua configuração e organização. Particularmente, a desregulamentação do mercado de trabalho tem resultado em uma crescente heterogeneidade da classe trabalhadora, caracterizada por um processo de redução do emprego regular e regulamentado, elevação do desemprego e ampliação de formas precarizadas de trabalho, como a subcontratação ou terceirização, o trabalho temporário e parcial. A desregulamentação do mercado financeiro acentua o caráter destrutivo do neoliberalismo para os trabalhadores, pois promove ainda mais a destruição de postos de trabalho ao privilegiar a valorização financeira do capital em detrimento do setor produtivo. Assim, as medidas neoliberais potencializam o caráter dual da sociedade capitalista ao reforçarem as desigualdades “...entre aqueles que se encontram plenamente incluídos, por meio de uma ocupação regular e de boa qualidade, e os demais, os precariamente incluídos (subemprego, ocupações atípicas, parciais) e os excluídos (sem emprego por longa duração).”⁴⁶

A atual conjuntura socioeconômica revela, portanto, o êxito do propósito neoliberal de promoção da desigualdade social. Este fenômeno é intensificado ainda por meio da concomitante e gradual retirada do Estado de Bem-Estar —com a conseqüente privatização e mercantilização dos serviços sociais—, o que ocorre de forma ainda mais perversa nos países de Terceiro Mundo, onde os direitos sociais do Estado de Bem-Estar não se estabeleceram.

Nesta dinâmica do capitalismo contemporâneo, é possível observar uma tendência ao enfraquecimento do trabalho com a correspondente e progressiva autonomia do capital. As políticas macroeconômicas, que ampliam as desigualdades e o desemprego, têm contribuído para um maior controle do trabalho ao instaurar o medo e a insegurança na classe trabalhadora, provocando um nítido recuo do movimento sindical, o que se manifesta principalmente por meio da redução salarial, da queda das taxas de sindicalização e da restrição do poder de luta e de negociação dos trabalhadores. No contexto de internacionalização da economia, o intento neoliberal de

⁴⁶ POCHMANN, Márcio. *O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 22.

estabelecer uma maior disciplina laboral é favorecido ainda pela estratégia do capital de efetivar investimentos produtivos em regiões que apresentam mão-de-obra qualificada mais barata e menos reivindicativa.

Em conjunto, estas transformações indicam uma reformulação do papel do Estado, que, diante do esgotamento do regime fordista-keynesiano, assume um novo caráter para proporcionar a acumulação de capital. Porém, para viabilizar e impor coerência a esta reestruturação das esferas política, econômica e social, e face à “...questão central da prática estatal —a contradição entre promover o acúmulo de capital e, simultaneamente, promover a legitimidade do sistema capitalista como um todo...”,⁴⁷ o Estado neoliberal inclui em sua agenda uma ampla e imprescindível reforma cultural e ideológica, com o objetivo de criar e recriar um novo senso comum, um novo consenso, e conquistar a hegemonia necessária ao funcionamento do sistema. De acordo com Silva, este processo de construção hegemônica envolve a criação e redefinição de categorias, noções e termos, com a pretensão de instituir e fixar formas de pensar e nomear a sociedade, e, dessa forma, constituir identidades pessoais e sociais integradas à racionalidade do capitalismo contemporâneo.⁴⁸

Nesta perspectiva, Suárez defende que este projeto de reforma cultural e ideológica tem como condição a dissolução estratégica de representações que emergem do imaginário social acerca das lutas e conquistas dos setores sociais dominados na histórica construção da democracia, sendo necessário apagar da memória coletiva os conceitos, conteúdos e valores forjados a partir deste processo e que fundamentavam os interesses e as práticas de sujeitos sociais e políticos. Para tanto, a ofensiva neoliberal realiza um movimento simultâneo de destruição, incorporação e produção de categorias, significados e valores, numa tentativa de estabelecer um outro consenso e assim configurar pensamentos, interesses e procedimentos de sujeitos individuais e coletivos funcionais à nova ordem.⁴⁹ Nesse sentido, Suárez enfatiza a vocação neoliberal para

⁴⁷ TORRES, Carlos A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI Pablo A. A. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Trad. Vânia P. Thurler. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 111.

⁴⁸ Cf. SILVA, Tomaz T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz. T. da (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 16.

⁴⁹ Cf. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI Pablo A. A. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Trad. Vânia P. Thurler. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 255-7.

... a reprodução e produção de sujeitos sociais com escassa autonomia na compreensão e intervenção críticas no mundo social. (...) para dissolver as subjetividades construídas historicamente pelas maiorias e para produzir outras, caracterizadas por uma forte heteronomia e alienação.⁵⁰

Assim, a regulamentação neoliberal se desenvolve com o objetivo de desagregar o modo de regulamentação fordista-keynesiano, ancorado em conceitos, valores e práticas sociais relacionadas a noções como cidadania, direitos sociais, solidariedade, igualdade e justiça social, procurando se apropriar, substituir e/ou atribuir novos significados a estas noções historicamente construídas. Partindo da premissa do livre mercado e da livre iniciativa, o consenso neoliberal fundamenta-se em noções como empreendimento, individualismo, competitividade, competência, eficiência, noções que tendem a impregnar valores e comportamentos sociais e individuais. Sob esta lógica, dotada de muita naturalidade, os direitos sociais são mercantilizados e, conseqüentemente, o cidadão é transformado em consumidor, o que evidencia um recuo dos princípios e das práticas democráticas, pois a própria noção de democracia é destituída de seu conteúdo de igualdade. Nesta perspectiva, a inclusão social depende do mérito individual, da capacidade do indivíduo agir no mercado, tanto na venda da força de trabalho como na aquisição dos bens e serviços necessários à sua sobrevivência.

Convém observar, neste processo de conformação da subjetividade, a importância assumida pela mídia, devido à possibilidade de atingir amplos segmentos populacionais, ao caráter unidirecional da informação, mas sobretudo em virtude da potencialidade para fabricar sentidos e significados sociais.⁵¹ Para Ianni, a mídia impressa e especialmente a eletrônica, ao organizar seletivamente a informação, “... localizando, priorizando, desprezando, enfatizando ou interpretando fatos, situações, configurações, movimentos, entendimentos, conjunturas, rupturas...”, constitui-se no intelectual orgânico dos grupos, classes ou centros de poder dominantes no capitalismo atual.⁵²

⁵⁰ O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI Pablo A. A. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Trad. Vânia P. Thurler. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 264.

⁵¹ Cf. *ibid.*, p. 258.

⁵² IANNI, Otávio. O mundo do trabalho. In: FREITAS, Marcos. C. de (org.). *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo: Cortez – USF-IFAN, 1996, p. 39.

A regulamentação neoliberal, portanto, enquanto resposta à crise do modelo fordista-keynesiano, representa uma tentativa de estabelecer uma nova estrutura hegemônica que possibilite e promova a acumulação do capital. Para tanto, tem provocado, em termos objetivos e subjetivos, uma expansão e intensificação dos mecanismos de controle social, de alienação e de degradação humana. Desta configuração histórica que amplifica as desigualdades e a exclusão social e exacerba o individualismo competitivo, emergem posições xenófobas e particularistas, caracterizando um processo múltiplo de “... barbarização da vida societária.”⁵³ Contudo, já advertia Gramsci, a “hegemonia vem da fábrica”.⁵⁴ Portanto, na esfera microeconômica, na concepção, organização e funcionamento do processo produtivo se situam elementos fundamentais para a compreensão da reestruturação do capitalismo contemporâneo em sua totalidade.

1.2 – A reestruturação produtiva: as formas contemporâneas de controle do trabalho

Após os “anos dourados” da acumulação capitalista, período de apogeu do modelo fordista-keynesiano de desenvolvimento nos países avançados, no final dos anos 60 é possível identificar os primeiros sinais da crise que originou o atual processo de reestruturação do capital. De acordo com a análise de Antunes, além dos conflitos entre capital e trabalho e da incapacidade do Estado de mediar estes conflitos nos moldes da social-democracia, o acirramento da concorrência intercapitalista e o crescimento acelerado do capital financeiro tiveram papel central na configuração da crise.

Na avaliação de Antunes, após a reconstrução das economias européias e japonesa arrasadas pela Segunda Guerra Mundial, a própria lógica da competitividade inerente ao capitalismo engendrou um excesso de capacidade produtiva e de produção fabril, resultando em queda da taxa de lucro que, por sua vez, além de promover um progressivo deslocamento do capital para o setor financeiro, restringia a acumulação de

⁵³ NETTO, José. P. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo A. A.; SADER, Emir (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p. 32.

⁵⁴ Americanismo e fordismo. In: GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Trad. Luiz M. Gazzaneo. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988, p. 381.

capital nos países de capitalismo avançado. Com a redução das taxas de acumulação, os níveis de crescimento da produção e da produtividade diminuíram, contexto em que teve início o desemprego estrutural e uma intensa retração dos mercados consumidores. Além destes elementos, as diversas formas de resistência dos trabalhadores, que também provocavam queda na produtividade, e a elevação salarial característica do pós-guerra, acentuavam ainda mais a tendência decrescente da taxa de lucro.⁵⁵ Assim, para Antunes

... a denominada crise do fordismo e do keynesianismo era expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo. Ela exprimia, em seu significado mais profundo, uma *crise estrutural do capital*, onde se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro...⁵⁶

A reestruturação capitalista visa, portanto, a recuperação dos patamares de acumulação e a recomposição da dominação social. Para tanto, além das políticas macroeconômicas neoliberais e da reformulação cultural já mencionadas, o capital empreende simultaneamente profundas mudanças no interior do processo produtivo, numa tentativa de responder à própria concorrência intercapitais e conter as lutas e os mecanismos de resistência da classe trabalhadora que se desenvolviam no espaço fabril.⁵⁷

O processo de reestruturação produtiva implementado pelos países de capitalismo avançado a partir de meados dos anos 70 fundamenta-se basicamente em inovações tecnológicas e organizacionais. As inovações tecnológicas correspondem à introdução de tecnologias de base microeletrônica no aparato produtivo, o que possibilita a informatização e automatização da produção. As inovações organizacionais, por sua vez, consistem na adoção de um conjunto amplo de modificações que envolve desde as relações entre empresas até a organização e gerenciamento da empresa, da produção e do trabalho.⁵⁸ Estas transformações devem

⁵⁵ Cf. ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000, p. 29-32.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 31. *Grifo do autor*.

⁵⁷ Cf. *Ibid.*, p. 44.

⁵⁸ Cf. SALERNO, Mário S. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 54-60.

ser abordadas em sua totalidade, considerando as implicações recíprocas entre a base técnica e gerencial.

Nessa perspectiva, Salerno afirma que, face ao contexto da crise, as empresas implementam esta reestruturação com o objetivo de obter uma maior integração e flexibilidade do sistema produtivo. A integração, relacionada aos fluxos materiais e informacionais da produção, busca aumentar a produtividade, necessária em virtude da acirrada concorrência intercapitais e também dos conflitos capital-trabalho relativos às formas tradicionais de organização da produção e do trabalho. A flexibilidade, por sua vez, refere-se à capacidade de um sistema produtivo para enfrentar mercados imprevisíveis e instáveis, o que requer uma maior diversificação dos produtos. Assim, de acordo com Salerno, surge o paradigma da empresa integrada e flexível, em contraposição ao modelo taylorista-fordista de produção.⁵⁹

É importante enfatizar que a reestruturação da produção e do trabalho contém elementos de continuidade e descontinuidade em relação ao padrão taylorista-fordista, ou seja, a análise do processo de reestruturação produtiva deve considerar que o paradigma da empresa integrada e flexível não pode ser absolutizado, que a sua expansão depende de particularidades e singularidades variáveis conforme os países e os setores produtivos, e que a introdução deste modelo em cenários heterogêneos —em termos das condições tecnológicas e organizacionais, do mercado de trabalho, das relações de trabalho e da capacidade de organização da classe trabalhadora— pode conduzir a uma combinação e/ou coexistência de diferentes sistemas produtivos. Além disso, apesar de suas especificidades, o sistema produtivo que se configura na atualidade expressa um reordenamento que mantém e até reforça características e contradições essenciais do modo de produção capitalista. Assim, as inovações tecnológicas e organizacionais em curso seguem a lógica da elevação da produtividade, da redução dos custos da produção e do maior controle sobre o trabalho, tendo como objetivo último a acumulação de capital.

As atuais transformações tecnológicas tendem a substituir a base eletromecânica, característica da produção taylorista-fordista, por uma automação baseada na microeletrônica. A introdução da maquinaria de base microeletrônica, composta por

⁵⁹ Cf. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 55.

equipamentos mais flexíveis e versáteis, aumenta a integração do sistema produtivo ao permitir “... uma maior eficácia na obtenção, fixação, transmissão, armazenamento e processamento das informações...”,⁶⁰ amplia as possibilidades de combinação e adaptação dos instrumentos e proporciona uma maior agilidade na recomposição de produtos e processos. Esta integração, flexibilidade e versatilidade do aparato produtivo favorece a consecução de uma produção mais heterogênea e vinculada à demanda, pois a máquina pode ser rápida e previamente programada para atender a diferentes finalidades. A automação flexível viabiliza ainda uma significativa redução nos custos de energia e de força de trabalho, e, além disso, como sugere Invernizzi, propicia um intenso e sutil controle do trabalho, pois os equipamentos exigem um constante acompanhamento e possuem a capacidade de registrar as intervenções dos trabalhadores na gestão de imprevistos ocorridos durante o fluxo produtivo, informando se essas intervenções foram corretas e se os problemas foram resolvidos no tempo certo.⁶¹

No processo de reestruturação produtiva, as inovações tecnológicas exigem, paralelamente, mudanças organizacionais. Muitas pesquisas indicam a impossibilidade da introdução do novo padrão tecnológico sem uma correspondente modificação na estrutura organizacional. Contudo, o inverso parece não ser verdadeiro, pois face à heterogeneidade tecnológica —decorrente tanto da divisão internacional do trabalho como da variação entre os diferentes setores produtivos e presente até mesmo nos países de capitalismo avançado—, em muitos casos as inovações organizacionais estão sendo introduzidas em sistemas produtivos de base fordista, apesar das dificuldades verificadas nesta adequação.⁶²

Particularmente no caso brasileiro, diversas pesquisas indicam que a reestruturação produtiva tem se caracterizado mais pelas mudanças organizacionais, apresentando uma difusão relativamente baixa das tecnologias de base microeletrônica na produção. Nesse sentido, Pochmann afirma que o rompimento do ciclo de

⁶⁰ MACHADO, Lucília. R. de S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*: um debate multidisciplinar. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 174.

⁶¹ Cf. Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira: tendências nos últimos vinte anos. *Trabalho e crítica*. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. São Leopoldo-RS, Ed. Unisinos, n. 2, 2000, p. 53.

⁶² Referente a estes aspectos, ver o interessante relato sobre o processo de reestruturação da fábrica americana da General Motors e da Choc-Co, uma grande empresa do setor alimentício no Reino Unido. Cf. ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000, p. 56-9; 83-90.

industrialização para substituição de importações nos anos 80 e o processo de liberalização econômica, financeira e comercial implementado durante toda a década de 90, promoveram, além de uma deterioração de segmentos importantes da estrutura produtiva nacional, uma reestruturação defensiva por parte das grandes empresas, mais concentrada nos aspectos organizacionais e com investimentos relativamente baixos em tecnologia. De acordo com Pochmann, este quadro evidencia o ingresso subordinado e passivo do Brasil, assim como dos outros países da América Latina, no processo de internacionalização econômica e na nova divisão internacional do trabalho.⁶³

Na análise do novo paradigma organizacional, Salerno propõe quatro níveis de investigação: mudanças na relação entre empresas, mudanças na organização geral da empresa, mudanças na organização da produção e mudanças na organização do trabalho. As inovações na relação entre as empresas podem ser observadas através da tendência à realização de acordos cooperativos ou parcerias referentes a projetos e capacidades produtivas, ao desenvolvimento conjunto de produto e processo entre clientes e fornecedores produtivos, e ainda no aumento da subcontratação via terceirização. O processo de terceirização, por sua vez, pode estar relacionado à própria atividade produtiva, quando a empresa principal deixa de produzir e passa a comprar alguns itens de fornecedores; à terceirização de atividades de apoio à produção, através da contratação de empresas prestadoras de serviços como vigilância, jardinagem, restaurante, limpeza, manutenção etc.; e ainda à sublocação de mão-de-obra, por meio da contratação de empresas que fornecem mão-de-obra a ser empregada diretamente na atividade produtiva, rompendo o vínculo empregatício do trabalhador com a empresa principal.⁶⁴

A reorganização geral da empresa orienta-se por uma redefinição das estruturas divisionais e funcionais características do modelo de produção fordista. Inserida na lógica do enxugamento organizacional, envolve a redução dos níveis hierárquicos, a reestruturação de diretorias e departamentos e a integração de áreas, agrupando, por

⁶³ Cf. *O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 55-61; 88-93.

⁶⁴ Cf. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 56-7.

exemplo, diretorias de produção, qualidade, manutenção, suprimentos numa só área. Neste aspecto, Salerno destaca a importância da integração das áreas de projeto do produto, vendas e produção, pois em um contexto de aceleração do ritmo de inovação dos produtos e de vinculação da produção à demanda esta integração torna-se fundamental. Estas novas formas de organização, portanto, estão mais voltadas a resultados que procuram garantir uma maior competitividade à empresa, e, ao exigirem uma maior flexibilidade das funções, tendem a dissolver as especialidades rígidas do fordismo.⁶⁵

Em conjunto, estas inovações tecnológicas e organizacionais promovem transformações no “padrão de uso e remuneração da força de trabalho”.⁶⁶ Na incessante busca pela elevação da produtividade e pelo aumento da competitividade, a reestruturação produtiva acarreta um progressivo desemprego —gerado tanto pelos investimentos em tecnologias quanto pelas modificações na organização interna das empresas e pelas novas formas de relacionamento entre elas. Em condições de desemprego estrutural, o capital adquire uma maior autonomia para estabelecer as condições e relações de trabalho, e, dessa forma, impõe uma maior flexibilidade nas funções, nas jornadas de trabalho e na remuneração. As complexas redes de terceirização e subcontratação ocorrem sob uma maior flexibilização nos contratos de trabalho e na legislação trabalhista e resultam em uma crescente heterogeneidade do mercado de trabalho, caracterizado, cada vez mais, pela redução do emprego regular e regulamentado e pela expansão das formas precarizadas de trabalho. Toda esta dinâmica, que amplia a autonomia do capital, provoca o enfraquecimento do poder sindical e da capacidade de organização coletiva da classe trabalhadora. Estas tendências, engendradas pela reestruturação produtiva, configuram o cenário econômico, social e político sob o qual proliferam os ideais e as práticas neoliberais, e, ao mesmo tempo, são intensificadas pela (des)regulamentação característica do neoliberalismo.

A reorganização da produção e do trabalho teve como inspiração a indústria japonesa. Terminada a Segunda Guerra Mundial, as empresas japonesas empreenderam

⁶⁵ Cf. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 57.

⁶⁶ POCHMANN, Márcio. *O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000, *passim*.

uma ampla racionalização do processo produtivo, orientada basicamente pela necessidade de atender a um reduzido mercado interno e de enfrentar o expressivo movimento sindical existente no Japão. Sob estas condições surge o modelo japonês ou toyotismo, padrão produtivo originado nos anos 50 na fábrica de automóveis Toyota e que se estendeu rapidamente para as grandes empresas daquele país. Os novos métodos de organização da produção e do trabalho possibilitaram um intenso crescimento da indústria japonesa, que atingiu elevados índices de produtividade e de acumulação. Já em meados dos anos 60, os produtos japoneses competiam no mercado internacional, e no final dos anos 70 o Japão assumia uma posição de enorme destaque no mundo capitalista. Assim, a experiência de reestruturação produtiva japonesa apresentava-se para o Ocidente como um “via singular de acumulação capitalista” e, desde fins dos anos 70 e início dos anos 80, o toyotismo difundiu-se para os países de capitalismo avançado como uma possível alternativa para a superação da crise.⁶⁷

Em virtude das próprias condições socioeconômicas e políticas que impulsionaram o surgimento e aperfeiçoamento deste sistema produtivo, o modelo japonês possui como traços distintivos básicos uma produção diversificada e vinculada à demanda e o desenvolvimento de diversos métodos e técnicas de organização da produção e de gerenciamento da força de trabalho com vistas a otimizar o tempo de produção e garantir um maior controle sobre o trabalho. Entre os elementos constitutivos do toyotismo encontram-se o *just in time*, o *kanban*, o trabalho em equipe, o *kaizen*, os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), o Controle de Qualidade Total (TQC – *Total Quality Control*), o sindicalismo de empresa etc. De acordo com Antunes, a boa implementação dos métodos e práticas toyotistas está condicionada ao “espírito de cooperação” e ao “envolvimento” da classe trabalhadora.⁶⁸ Nesse sentido, estas técnicas produtivas e gerenciais desempenham um conjunto de funções práticas e ideológicas que procuram obter o consentimento dos trabalhadores à introdução do processo de produção de tipo toyotista e o comprometimento com as metas da empresa.

O *just in time* é um sistema que controla o fluxo de materiais com o objetivo de reduzir o tempo de produção e os estoques. O *just in time* pode ser externo, envolvendo

⁶⁷ Cf. ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 7 ed. rev. ampl. São Paulo - Campinas: Cortez, Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 2000, p. 24-5; ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000, p. 52-8.

⁶⁸ ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000, p. 83.

a relação da empresa com fornecedores e consumidores, ou interno, compreendendo as várias etapas da produção no interior da empresa. No estabelecimento desta produção sincronizada entre fornecedores e consumidores internos e externos à empresa, o fluxo de informações torna-se fundamental para o atendimento à demanda no momento exato e na quantidade exata. Para agilizar o fluxo da produção e também da informação nas empresas, ocorre uma redistribuição de máquinas e de equipamentos com o intuito de montar minifábricas ou células de produção, organizadas de forma a acompanhar a seqüência de fabricação do produto. De acordo com Salerno, a celularização permite reduções surpreendentes em termos de material, mão-de-obra, ocupação de espaço, tempo de preparação de máquinas e percurso do produto em processo na fábrica,⁶⁹ e, evidentemente, implica uma intensificação do trabalho, tanto pela aceleração do ritmo produtivo quanto pelo fato de possibilitar que o trabalhador opere simultaneamente várias máquinas.

O *kanban* é um dos componentes do *just in time* interno à empresa. É uma técnica que controla a reposição de estoques e peças de acordo com as necessidades da cadeia produtiva. Na empresa integrada e flexível, a tendência de trabalhar com estoques reduzidos condiciona a produção à demanda, e, dessa forma, a fabricação de novos lotes de peças ocorre somente após o consumo dos lotes anteriores. Os cartões ou placas *kanban*, ao serem afixados nos locais de operação do produto, indicam a autorização para a realização da produção. Assim, o *kanban* é responsável pela informação que integra as várias etapas do processo produtivo, possibilitando que as reposições sejam feitas no tempo certo e que o fluxo da produção seja mantido mesmo em condições de estoques reduzidos.

O funcionamento do sistema *just in time/kanban* exige um maior engajamento dos trabalhadores no processo produtivo. Na empresa integrada e flexível este envolvimento é fundamental, pois os estoques reduzidos e a necessidade de manter o fluxo produtivo dentro das especificações de tempo e qualidade tendem a ampliar a vulnerabilidade do sistema face à variabilidade da produção, decorrente tanto das constantes inovações dos modelos e linhas de produtos como dos imprevistos relacionados à matéria-prima, aos equipamentos e à própria ação operária. Nesse sentido, as empresas tornam-se mais dependentes da colaboração do coletivo dos

⁶⁹ Cf. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 58.

trabalhadores —que em muitos casos são denominados “colaboradores”—, pois qualquer interrupção da produção pode significar atrasos no fornecimento interno e externo dos produtos. Os trabalhadores devem intervir de forma rápida e eficaz no sentido de gerir a variabilidade e reduzir a vulnerabilidade da produção,⁷⁰ o que requer um maior comprometimento dos trabalhadores com todo o processo produtivo. No discurso empresarial, estas intervenções exigem, além das habilidades técnicas, um novo perfil atitudinal, ancorado em comportamentos como cooperação, participação, disponibilidade, autonomia, criatividade e responsabilidade. Para tanto, diversas estratégias são desenvolvidas com o objetivo de integrar o trabalhador à “filosofia da ação participativa” da empresa, como, por exemplo, processos seletivos de demissão, treinamentos comportamentais, avaliação da performance produtiva e comportamental que determina promoções, o nível salarial e a permanência no emprego, benefícios e recompensas individuais e coletivas condicionadas ao cumprimento das metas etc.⁷¹

Esta reorganização da produção, fundamentada no sistema *just in time/kanban*, engendra, portanto, uma redefinição da divisão do trabalho. Uma vez que o controle das variabilidades e imprevistos da produção deve ser realizado o mais rápido possível para evitar desperdícios de tempo e de materiais, são transferidas para a operação atividades relacionadas à inspeção de qualidade e à manutenção preventiva dos equipamentos, como limpeza, lubrificação, troca de peças e materiais. Dessa forma, o operador de máquinas torna-se responsável pela gestão do fluxo produtivo em termos de velocidade e qualidade. Ocorre assim um abandono relativo das noções de tarefa e posto de trabalho, o que tende a substituir o rígido processo de trabalho característico do modelo taylorista-fordista por um processo de trabalho mais flexível, pautado pela flexibilização das funções. Torna-se evidente, portanto, a intensificação do trabalho sob estes novos métodos de organização da produção, que viabilizam ainda uma significativa redução de mão-de-obra por meio da agregação funções ou eliminação de níveis hierárquicos.⁷²

Estas transformações na organização da produção e do trabalho encontram-se

⁷⁰ Cf. SALERNO, Mário S. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 60-1.

⁷¹ Cf. INVERNIZZI, Noela. Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira: tendências nos últimos vinte anos. *Trabalho e crítica*. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. São Leopoldo-RS, Ed. Unisinos, n. 2, 2000, p. 52.

⁷² Cf. SALERNO, Mário S. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p 58-9.

intrinsecamente relacionadas aos programas de Controle de Qualidade Total. Por meio deste sistema, todos os trabalhadores, independente do nível hierárquico e do setor, devem manter um compromisso com o padrão de qualidade da empresa, estabelecido em conformidade com os padrões internacionais para alcançar uma maior competitividade nos mercados internos e externos. De acordo com os programas de qualidade total, devidamente inseridos na lógica da elevação da produtividade e da redução dos custos, os desperdícios de tempo, de materiais, de capacidade dos equipamentos e de trabalho humano devem ser eliminados do processo produtivo. Nesse sentido, cada trabalhador deve assumir o compromisso de manter a quantidade, a qualidade e o tempo de fornecimento do produto em processo dentro das metas especificadas pela empresa. Dessa forma, é imposto ao trabalhador o autocontrole de seu padrão de qualidade, o que em um sistema integrado de produção implica necessariamente no controle da qualidade do trabalho dos companheiros, pois o sistema *just in time/kanban*, ao reduzir os estoques e os lotes em processo, permite uma detecção mais rápida e mais localizada dos problemas relacionados à produção. Assim, o Controle de Qualidade Total, além intensificar o trabalho por eliminar funções relacionadas à inspeção, amplia consideravelmente as possibilidades de controle sobre o trabalho e constitui um mecanismo fundamental no processo de construção do envolvimento dos trabalhadores.

Em conjunto, a integração, flexibilidade e versatilidade do aparato produtivo, o sistema *just in time/kanban*, a organização das células de produção, os processos de trabalho flexíveis e os programas de Controle de Qualidade Total exigem uma maior interação entre os trabalhadores para o efetivo funcionamento do processo produtivo. O trabalho em equipe se desenvolve com o objetivo de aumentar a coesão do grupo de trabalhadores, sempre na tentativa de manter a produção dentro das especificações de tempo e qualidade. Porém, como as condições da produção integrada e flexível facilitam uma rápida identificação dos distúrbios, o trabalho em equipe institui, simultaneamente, um clima de competição e controle entre e intra-equipes. No fluxo produtivo, as equipes de trabalho são consideradas “clientes” e “fornecedores”, existindo um controle mútuo para receber o produto em processo no momento certo e com a qualidade certa. Os resultados da produção evidenciando a performance de cada equipe são constantemente divulgados, o que estimula a competição entre os times e promove ainda o controle entre os trabalhadores que compõem um mesmo grupo. Nesse sentido, cada equipe

possui um líder que, entre outras atribuições, deve motivar o grupo, organizar o trabalho, realizar a avaliação individual em termos produtivos e comportamentais, cuidar da qualidade, de questões disciplinares e da comunicação, tanto entre os trabalhadores como entre o chão da fábrica e a gerência. Dessa forma, o trabalho em equipe, além de fundamentar o processo de flexibilização e enxugamento da produção, constitui uma ampla sistemática para a obtenção do compromisso dos trabalhadores com a empresa e de controle do trabalho. Nesta perspectiva, Invernizzi afirma que

Os novos modelos organizacionais de inspiração japonesa, sendo os Programas de Qualidade Total (PQTs) sua expressão mais acabada, constituem um tipo de organização que garante o autocontrole do próprio trabalhador e o controle intertrabalhadores. *É um fato inédito a organização capitalista do trabalho ter conseguido transferir aos próprios trabalhadores uma função essencialmente patronal, como é o controle.* A organização participativa proposta pelos PQTs assegura tanto o controle do rendimento do trabalho quanto o da qualidade do produto (entendida essa como redução a zero dos desperdícios materiais e humanos).⁷³

O *kaizen*, que significa aprendizado contínuo, é uma técnica que visa o desenvolvimento de projetos relacionados à melhoria das diversas etapas do processo de trabalho. Os trabalhadores, reunidos em grupo, empregam seus conhecimentos acerca do processo produtivo para solucionar problemas, aperfeiçoar os métodos de trabalho e o funcionamento dos equipamentos, sempre com o objetivo de elevar a produtividade e a qualidade e reduzir os custos. Os projetos são avaliados pela gerência e se aprovados são colocados em operação. Nesse sentido, muitas vezes, mudanças que favorecem a intensificação do ritmo de trabalho, a eliminação de operações e de postos de trabalho são sugeridas pelos próprios grupos inseridos neste programa participativo. Normalmente, os trabalhadores responsáveis pelos melhores projetos são premiados de várias formas, em cerimônias na empresa com a presença dos familiares, com viagens de apresentação e divulgação dos resultados em outras empresas ou filiais no país e no exterior, com promoções e também com gratificações em dinheiro. O *kaizen* cumpre assim sua função de envolver os trabalhadores com os objetivos da empresa.

⁷³ Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira: tendências nos últimos vinte anos. *Trabalho e crítica*. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPED. São Leopoldo-RS, Ed. Unisinos, n. 2, 2000, p. 53. *Grifo e parênteses da autora.*

O *kaizen*, portanto, permite a apropriação dos conhecimentos dos trabalhadores e induz uma participação controlada pela gerência, mas possui ainda outras funções práticas e ideológicas. Em diversos casos, visando alcançar uma maior legitimidade para o *kaizen* e também detectar preventivamente focos de conflito e tensão relacionados à insatisfação dos trabalhadores, é permitido o desenvolvimento de projetos de melhoria do cotidiano da empresa, que não afetam diretamente a produtividade e a qualidade, como, por exemplo, horários e rotas de ônibus, horários e qualidade da alimentação e do restaurante, utilização de espaços externos à área de fabricação etc. Assim, o *kaizen* constitui um novo sistema comunicacional, que revitaliza a comunicação entre os trabalhadores e a gerência e busca instituir um clima harmonioso na empresa, com uma maior identidade entre a administração e os operários, o que praticamente elimina a organização autônoma dos trabalhadores e reduz de forma significativa o papel e a atuação do sindicato.⁷⁴

As estratégias de gerência participativa ou de envolvimento implementadas pelas empresas incluem também os Círculos de Controle de Qualidade, que possuem objetivos, funcionamento e resultados muito semelhantes ao *kaizen*, porém se concentram mais especificamente sobre os aspectos relacionados à qualidade e à produtividade.

No contexto dos anos 50, o toyotismo recorria ainda ao sindicalismo de empresa na tentativa de efetivar um maior controle sobre o trabalho. Para Antunes, essa foi a condição essencial para o sucesso da indústria japonesa. Após um período de forte repressão sobre os movimentos grevistas e sobre os principais líderes sindicais, que representou a desestruturação do sindicalismo combativo, as empresas desenvolveram mecanismos de cooptação e manipulação com o objetivo de subordinar os sindicatos à totalidade do projeto empresarial. A obtenção do emprego vitalício para parcelas dos trabalhadores, de ganhos salariais e de promoções funcionais para operários e para membros do sindicatos se deu em troca de uma atitude colaborativa e de envolvimento com os objetivos da empresa.⁷⁵

⁷⁴ Cf. ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000, p. 79-81.

⁷⁵ Cf. ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 7 ed. rev. ampl. São Paulo - Campinas: Cortez, Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 2000, p. 25.

Atualmente, no contexto da reestruturação produtiva, caracteriza-se uma dinâmica ampla e intensa de enfraquecimento da classe trabalhadora. O deslocamento geográfico de fábricas para regiões com baixos índices de sindicalização e de remuneração da força de trabalho; a desregulamentação e crescente heterogeneidade do mercado de trabalho; e acima de tudo o desemprego, provocado tanto pelas inovações tecnológicas quanto pela racionalização das técnicas de produção e de gestão dos recursos humanos, impõem um refluxo do movimento sindical e da organização dos trabalhadores como um todo. Em conjunto, estes elementos evidenciam o papel disciplinador e barateador da força de trabalho exercido pelo desemprego e pelas formas variadas de precarização. O individualismo competitivo, que impera no mercado de trabalho e no interior das empresas, também contribui para uma diversificação e dispersão dos interesses de classe dos trabalhadores e, assim, para o rompimento das formas de solidariedade e de atuação coletiva. Este cenário beneficia a política empresarial de reduzir ou até mesmo eliminar a atividade sindical, que, em sua maioria, tende a movimentar-se dentro da racionalidade circunscrita pelo capital. Viabiliza ainda a estratégia de conquistar o envolvimento coletivo com a competitividade da empresa no mercado, pois a sobrevivência desta representaria uma suposta garantia de emprego para os trabalhadores.

O maior controle do trabalho manifesta-se ainda na esfera produtiva, contrariando análises que concebem o toyotismo como um avanço em relação ao modelo taylorista-fordista, capaz de propiciar uma maior interação entre capital e trabalho. Em resposta às lutas trabalhistas dos anos 60/70 contra os métodos tayloristas e fordistas de produção —que excluía os trabalhadores de qualquer participação na organização do processo de trabalho e limitava-os à execução de tarefas repetitivas e monótonas, concebidas e controladas por uma gerência despótica—, o toyotismo instituiu novas formas de controle, fundamentadas em uma lógica “... mais *envolvente*, mais *participativa*, em verdade mais *manipulatória*.”⁷⁶ Os novos mecanismos de controle, presentes tanto no aparato produtivo quanto na organização da produção e do trabalho, favorecem uma progressiva apropriação do saber e do fazer do trabalho e, nesse sentido, o envolvimento e a participação dos trabalhadores na produção, tão difundidos pelo discurso empresarial, servem à tentativa de dissimular a intensificação

⁷⁶ ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 7 ed. rev. ampl. São Paulo - Campinas: Cortez, Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 2000, p. 34. *Grifo do autor*.

da exploração e o maior controle do trabalho alcançado pelo capital. Na lógica da integração toyotista, a participação exigida pelo capital tem por fim a sua própria valorização, portanto, é uma participação restrita, controlada e orientada sempre no sentido de elevar a produtividade e reduzir os custos materiais e humanos do processo produtivo, o que impede os trabalhadores de interferirem na organização e na finalidade da produção. Assim, permanece a histórica dualidade entre concepção e execução inerente ao capitalismo, pois o capital continua determinando o que e como produzir, e, dessa forma, os novos métodos e técnicas de produção e gerenciamento não permitem aos trabalhadores um efetivo controle sobre o trabalho, ao contrário do que é sugerido por algumas análises e discursos.

Um outro mecanismo de controle característico do capitalismo e extremamente intensificado pela racionalidade contemporânea fundamenta-se no processo de criação, indução e satisfação de necessidades. As transformações implementadas pela reestruturação produtiva exigem uma correspondente modificação nos padrões de consumo, pois os mercados devem possuir a capacidade de sustentar e acelerar incessantemente o ritmo de inovação e produção das mercadorias, e, desse modo, expandir o processo de valorização do capital. Uma das estratégias utilizadas pelo capital para reduzir o tempo de giro no consumo consiste na rápida obsolescência e na diminuição da durabilidade dos produtos, o que leva Antunes a desenvolver o argumento acerca da falácia da qualidade total, uma vez que esta não pode contrapor-se à taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias.⁷⁷ Nessa perspectiva, o capital empreende ainda uma ampla transformação cultural, com o objetivo de manipular desejos, atitudes e hábitos de consumo e subordinar indivíduos e sociedades às necessidades impostas pela lógica de produção e distribuição de mercadorias. Este processo de conformação da subjetividade conduz a uma identificação imediata e absoluta com as mercadorias e com a sociedade que as produziu, caracterizando uma integração fundamental à reprodução do sistema.

O conjunto das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais engendradas pela reestruturação capitalista indicam, na interpretação de Harvey, a transição do regime de acumulação fordista para a acumulação flexível. Em sua síntese, Harvey afirma que

⁷⁷ Cf. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo Boitempo Editorial, 2000, p. 50-1.

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 dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas (...). Esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho (...). A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (em oposição a “ficcional”), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical —uma das colunas políticas do regime fordista.⁷⁸

A configuração traçada pela acumulação flexível, portanto, revela contradições e sugere uma questão central para o capital e, numa proporção inversa, também para os trabalhadores. Como alcançar o envolvimento e obter o consenso necessário à dominação social face à intensificação do trabalho, à crescente precarização, ao desemprego, à desigualdade e exclusão social? Se esta racionalidade impõe aos trabalhadores um envolvimento indispensável à preservação do emprego, ainda que não comprometidos com os valores e com a totalidade do projeto empresarial, é esta mesma irracionalidade que traz em si a potencialidade de engendrar formas de resistência e a superação da realidade histórica contemporânea.

Diante do novo modelo de produção e das atuais transformações nos processos de trabalho, a classe patronal demanda trabalhadores com um perfil polivalente e multifuncional, dispostos a mobilizar todo o potencial subjetivo em prol da atividade produtiva. Nesse sentido, é possível observar uma tendência à substituição da qualificação exigida pelo sistema taylorista-fordista de produção por um outro tipo de qualificação, ancorado sobre novos patamares de formação escolar e técnica e sobre novos comportamentos e atitudes face ao processo produtivo. É sob esta perspectiva que o discurso empresarial em defesa de uma maior escolaridade, assim como as iniciativas

⁷⁸ *A condição pós-moderna*. Trad. Adail U. Sobral, Maria S. Gonçalves. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 140-1. *Grifo, aspas e parênteses do autor*.

referentes à formação do trabalhador, adquirem legibilidade. A análise a seguir pretende focar estas questões.

Capítulo 2 – A qualificação do trabalhador no contexto da reestruturação produtiva

Historicamente, o capitalismo tem apresentado diversas formações em função das diferentes estratégias de acumulação. Face às dinâmicas de crise, o capital empreende uma recomposição de sua racionalidade, visando à reconstituição da dominação social e a retomada do processo de acumulação. Assim, da mesma forma que a Grande Depressão dos anos 30 contribuiu para a efetivação do regime fordista-keynesiano de acumulação, o esgotamento deste modelo engendrou o processo de transição para o regime de acumulação flexível.

Nesta perspectiva, enquanto os métodos de produção e de trabalho e o regime de acumulação fordista exigiam um determinado tipo de trabalhador e de homem, como dizia Gramsci ainda em 1934, a reestruturação produtiva verificada na atualidade, ao instituir novas formas de organização da produção e do trabalho, também requer um trabalhador de tipo novo. Para tanto, o capital implementa um processo amplo e intenso de racionalização política, econômica, social e cultural com o objetivo de conformar subjetividades, de introjetar no trabalhador, e na sociedade em geral, um novo “... modo de viver, de pensar e de sentir a vida...”,¹ e, assim, mobilizar comportamentos individuais e coletivos funcionais ao sistema de produção e de reprodução do capitalismo. Aqui, interessa analisar como a redefinição do perfil de qualificação do trabalhador está associada a este processo de adequação e integração do indivíduo ao sistema.

O desenvolvimento do processo capitalista de produção ocorreu a partir do momento em que os trabalhadores tornaram-se “livres”: primeiramente, livres porque separados dos meios com os quais realizavam a produção, ou seja, livres da propriedade dos meios de produção; em segundo lugar, livres de restrições legais, impostas por exemplo pela servidão ou escravidão, podendo dispor de sua força de trabalho num processo de troca. Por não terem outro acesso aos meios de produção, os trabalhadores são obrigados a vender sua força de trabalho em troca de um salário como meio de

¹ GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: _____. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Trad. Luiz M. Gazzaneo. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988, p. 396.

sobrevivência.² Assim, a própria força de trabalho converte-se em mercadoria, que, para o capital, somente possui valor de uso se estiver em condições de gerar mais-valia, de produzir mercadorias cujo valor exceda o valor da força de trabalho. Portanto, esse “estar em condições de” é imprescindível ao sistema capitalista de produção, e o processo de qualificação do trabalhador se desenvolve com o objetivo de alcançar esta condição.

No processo de trabalho, o homem interage com os objetos de trabalho, ou matérias-primas, e com os instrumentos, equipamentos e máquinas, e, embora os meios de produção não sejam capazes de produzir mais-valia, prerrogativa da força de trabalho, a contínua introdução de inovações tecnológicas e o constante aperfeiçoamento dos métodos de trabalho, ao promoverem a elevação da produtividade do trabalho vivo, intensificam o processo de valorização do capital. Esta dinâmica, que transforma incessantemente os meios de produção e os processos de trabalho, influi decisivamente sobre a força de trabalho, pois

A quantidade e a qualidade dos meios de produção, as possibilidades de aplicação das ciências na produção, associadas a formas de organização social dos processos de trabalho, constituem fatores fundamentais que interferem no perfil de qualificação dos trabalhadores.³

Na tradição marxista, a noção de qualificação está relacionada a um conjunto de condições físicas e espirituais que compõem a capacidade de trabalho ou força de trabalho. Estas condições físicas e espirituais são mobilizadas pelo homem na realização da atividade produtiva, na interação com os objetos de trabalho e com os instrumentos de produção para a obtenção de valores de uso.⁴ No processo de trabalho, a força de trabalho deve apresentar e mobilizar um conjunto de qualidades, de habilidades, aptidões, conhecimentos, atitudes e comportamentos correspondentes às possibilidades

² Cf. BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, s.d., p. 54-5.

³ MACHADO, Lucília R. de S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 174-5.

⁴ Cf. MACHADO, Lucília R. de S. Mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília R. de S.; NEVES, Magda de A.; FRIGOTTO, Gaudêncio et al. *Trabalho e educação*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1994 (Coletânea C.B.E.), p. 9.

materiais e organizacionais da produção, pois esta adequação potencializa a produtividade do trabalhador. Sob relações capitalistas de produção, esta correspondência propicia a máxima extração da mais-valia. Desse modo, a qualificação da força de trabalho constitui um pressuposto fundamental e indispensável para o sistema capitalista de produção.

A análise dos paradigmas de qualificação relativos aos diferentes modelos produtivos requer algumas considerações. Uma vez que a construção teórica dos conceitos implica uma certa generalização, torna-se necessário enfatizar a multiplicidade e a diversidade das situações concretas. O novo modelo de qualificação do trabalhador estrutura-se a partir do paradigma da empresa integrada e flexível, portanto, indica tendências e exigências restritas aos grupos de trabalhadores inseridos no modelo toyotista de produção. Concretamente, estas tendências e exigências são alteradas pela heterogeneidade do sistema de produção —relacionada às variações no padrão tecnológico e organizacional e à pluralidade de práticas de gerenciamento e utilização da força de trabalho, diferenças que se manifestam de acordo com os setores produtivos e com a inserção na divisão internacional do trabalho, mas que se apresentam mesmo nos países industriais avançados. Além disso, e em virtude da própria dinâmica imposta pela reestruturação capitalista, a observação de elementos relacionados ao mercado de trabalho, como a flexibilidade dos vínculos empregatícios, a elevada taxa de rotatividade, a precarização e o desemprego, evidencia que um enorme contingente de trabalhadores encontra-se total ou parcialmente excluído das tendências e exigências que configuram o novo modelo de qualificação. É preciso considerar, portanto, que a reestruturação produtiva do capitalismo contemporâneo engendra “... um movimento complexo, heterogêneo, não coetâneo e difuso de qualificação e desqualificação da força de trabalho...”,⁵ impulsionado tanto pelas necessidades objetivas impostas pelas transformações tecnológicas e organizacionais como pelas demandas subjetivas e ideológicas do capital.

O modelo produtivo taylorista-fordista fundamenta-se na fabricação em massa de produtos padronizados, através de um conjunto de máquinas fixas e rígidas que determinam o ritmo e a seqüência da linha de montagem. A organização e o gerenciamento da produção e do trabalho caracterizam-se por uma intensa divisão do

⁵ MACHADO, Lucília. R. de S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 177.

trabalho, pelo estabelecimento de postos fixos de trabalho e pelo cumprimento de tarefas específicas, repetitivas e monótonas, definidas e controladas pela gerência, o que implica uma estrutura ocupacional polarizada e hierarquizada. Assim, o rígido processo de trabalho taylorista-fordista, ao delimitar uma profunda separação entre concepção e execução, não exige níveis elevados de qualificação, e, dessa forma, incorpora uma força de trabalho desqualificada ou semiquificada. Prevalece a noção de adestramento prático do trabalhador, que deve possuir a habilidade de cumprir as tarefas prescritas respeitando o tempo e os movimentos impostos, além de propensão para submeter-se a uma rigorosa disciplina fabril, orientada, por sua vez, pela adaptação do trabalhador à função específica e isolada do posto de trabalho e pela proibição de comunicação entre os trabalhadores na linha de produção. Neste tipo de qualificação, à exceção de um pequeno grupo de trabalhadores mais qualificados, as exigências de conhecimentos escolares não apresentam muita relevância e permanecem restritas a noções elementares.

A reestruturação produtiva, ao introduzir as inovações tecnológicas e organizacionais e dar origem à produção integrada e flexível, promove modificações no processo de trabalho que passam a delinear uma nova lógica de utilização da força de trabalho, na qual as dimensões subjetivas e intersubjetivas do trabalho e da atividade tornam-se centrais.⁶ No processo de trabalho flexível ocorre uma redefinição da divisão do trabalho, pois a maior flexibilização e integração de funções indicam o abandono relativo das noções de posto de trabalho e de tarefa. Este tipo de trabalho requer um trabalhador polivalente e multifuncional, disposto a mobilizar suas capacidades, seus conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais para o efetivo funcionamento da atividade produtiva.

No sistema produtivo integrado e flexível, a mobilização psíquica e subjetiva dos trabalhadores torna-se indispensável, pois a maior variabilidade da produção — decorrente tanto das constantes inovações dos modelos e linhas de produtos como dos imprevistos relacionados à matéria-prima, aos equipamentos e à ação operária—, somada à redução dos estoques e à diminuição do tempo entre a encomenda e a entrega dos produtos, tendem a ampliar a vulnerabilidade do sistema. Nesse sentido, Salerno afirma que a função do trabalhador consiste em gerir a variabilidade e reduzir a

⁶ Cf. HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: CASALI, Alípio et al. (orgs.). *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUC/ Rhodia, 1997, p. 24-5.

vulnerabilidade da produção, com o objetivo de manter o fluxo produtivo dentro das especificações de tempo e qualidade.⁷ Para tanto, cabe ao operador supervisionar e monitorar os processos, o que exige uma contínua elaboração de representações das situações, dos estados e das possibilidades de evolução do processo, condição fundamental para ações e intervenções adequadas e eficientes. A capacidade de elaborar representações está relacionada a um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos do operador, e, portanto, encontra-se associada à experiência do trabalhador. A elaboração destes “modelos mentais” depende ainda da captação das informações sobre o andamento da produção, fornecidas tanto pelo sistema formal de informações composto por sensores e painéis, como pela percepção de indicadores informais —ruídos, temperaturas, cores etc.⁸

Assim, a operação, caracterizada pela supervisão-monitoração, não constitui um fenômeno passivo, pois requer uma intensa atividade cognitiva e engajamento dos trabalhadores, uma vez que os conhecimentos e a experiência do trabalhador devem ser combinados e mobilizados no processo de interação com os equipamentos automatizados, na captação e análise das informações e na definição da ação operatória. Além disso, no curso da operação, a elaboração de representações, ao envolver uma previsão da evolução do processo, deve viabilizar a prevenção de incidentes e de problemas cotidianos da produção, relacionados à variabilidade das matérias-primas, dos equipamentos, dos sistemas de informação etc. Nos processos automatizados, portanto, uma intensa atividade cognitiva e mobilização psíquica fundamentam as ações e intervenções dos trabalhadores, tanto na regularidade do fluxo produtivo como na prevenção e recuperação de disfunções.

O novo conteúdo do trabalho, ancorado na gestão da variabilidade da produção, revela, portanto, a existência e a importância de um saber e de um fazer construídos pelo trabalhador através da experiência no trabalho. Este conjunto de conhecimentos informais, implícitos e não organizados são inseparáveis da experiência subjetiva de trabalho e constituem a qualificação tácita, social ou informal do trabalhador. De acordo com Hirata, a qualificação tácita é amplamente solicitada pelo novo modelo produtivo, pois a mobilização destes recursos e potencialidades são fundamentais para a

⁷ Cf. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 60-1.

⁸ Cf. *ibid.*, p. 68-9.

compreensão e solução dos problemas e para o enfrentamento das diversas situações de trabalho. Além destes elementos, a qualificação do trabalhador inclui ainda componentes formais, explícitos e organizados, como a educação escolar, a formação técnica e a educação profissional, conhecimentos que assumem importância crescente face às diversas formas de polivalência exigidas pelo novo tipo de organização da produção e do trabalho.⁹ A nova demanda de qualificação do trabalhador, composta pela combinação dos elementos formais e informais, é caracterizada por Hirata do seguinte modo:

... trata-se da capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a qualidade e a produção a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro.¹⁰

No novo modelo produtivo, a maior integração e flexibilização da produção e as novas modalidades de organização do trabalho, caracterizadas pelo trabalho em equipe, pela rotação e junção de tarefas e ainda pelos métodos e práticas da gerência participativa, impõem uma maior interação e comunicação entre os trabalhadores. Estas novas condições de organização e gerenciamento do trabalho exigem que os trabalhadores apresentem habilidades na comunicação oral e escrita, leitura e interpretação de diferentes linguagens, além de comportamentos e atitudes como equilíbrio e inteligência nas relações intersubjetivas, cooperação, facilidade de adaptação às atividades em grupo, iniciativa, responsabilidade e envolvimento com as estratégias de competitividade da empresa. Estes elementos, juntamente com os componentes tácitos da qualificação, indicam que as atuais demandas do capital envolvem tanto o “saber fazer” como atribuem importância fundamental e crescente ao “saber ser” do trabalhador.

Esta redefinição do conteúdo da qualificação, portanto, edifica-se a partir das exigências das novas formas de organização da produção e do trabalho instituídas pela

⁹ Cf. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.132.

¹⁰ *Ibid.*, p. 130.

reestruturação produtiva. Isto evidencia que, no sistema capitalista de produção, a qualificação do trabalhador é delineada pela qualificação do emprego, ou seja, a partir das exigências do posto e do processo de trabalho.¹¹ Nesta perspectiva, é preciso considerar que os diversos tipos de polivalência existentes no processo de trabalho flexível interferem decisivamente sobre o perfil de qualificação. A ambigüidade do termo polivalência é destacada por Salerno que, ao advertir sobre a necessidade de uma maior precisão na caracterização do trabalhador polivalente, afirma que

... é preciso distinguir entre trabalhador multifuncional e trabalhador multiquificado: enquanto o primeiro se caracteriza por operar mais de uma máquina com características semelhantes —o que pouco lhe acrescenta em termos de desenvolvimento e qualificação profissional— o segundo desenvolve e incorpora diferentes habilidades e repertórios profissionais. Trata-se, portanto, de duas visões sobre o trabalho: uma, aditiva (adicionar mais tarefas às anteriores, visando geralmente à intensificação do trabalho); e outra, integrativa (definir o papel dos trabalhadores diretos, ao invés de especificar-lhes as tarefas).¹²

Salerno enfatiza ainda que, em termos concretos, a diferença essencial entre estes tipos de polivalência refere-se à forma de execução do trabalho, pois na polivalência multifuncional permanece a lógica de prescrição de tarefas inerente ao modelo taylorista, a determinação da maneira considerada adequada à execução do trabalho; já na polivalência multiquificada verifica-se uma maior autonomia do trabalhador no planejamento e na definição dos métodos de execução do trabalho.¹³ A interferência desta distinção no perfil de qualificação é assim considerada por Invernizzi: a polivalência multifuncional exige um nível de conhecimentos formalizados, de educação escolar e técnica, restrito ao ensino fundamental e a treinamentos de curta duração. Nesta forma de polivalência prevalece a noção de aprendizado prático e o conhecimento do trabalhador sobre os fundamentos e o

¹¹ Cf. HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 132.

¹² Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 59.

¹³ Cf. *ibid.*, p. 60.

funcionamento do processo produtivo não altera-se significativamente. A polivalência multiquificada, por sua vez, requer educação escolar mais prolongada, maior treinamento técnico e implica uma extensão e aprofundamento do conhecimento científico da realidade produtiva. Ao analisar um amplo espectro de pesquisas sobre a reestruturação da indústria brasileira, Invernizzi indica que esta forma de polivalência é restrita a uma porção reduzida da força de trabalho.¹⁴

Ao cotejar a qualificação do trabalhador fundada na polivalência com as exigências impostas pelo modelo taylorista-fordista de produção e de trabalho, Machado observa alguns avanços, ainda que relativos e insuficientes. Salienta que as habilidades cognitivas e comportamentais requisitadas pelo trabalho polivalente apresentam um caráter “... mais criativo que reprodutivo, mais geral que específico, mais mental que físico, mais teórico que prático...” se comparadas às demandas impostas pelas formas tayloristas e fordistas de trabalho. Enfatiza, porém, que o trabalhador polivalente se faz no trabalho, a partir dos treinamentos em serviço, o que requer conhecimentos escolares básicos, suficientes à adaptação do trabalhador a um processo de trabalho caracterizado pela prescrição de regras e tarefas.¹⁵ Nesta perspectiva, a autora afirma que a noção de polivalência fundamenta-se numa concepção instrumentalista e utilitarista do conhecimento, e ainda destaca que polivalência

Não significa obrigatoriamente intelectualização do trabalho, mesmo tratando-se de equipamentos mais complexos. É suficiente, para ser um trabalhador polivalente, o recurso aos conhecimentos empíricos disponíveis, permanecendo a ciência como algo que lhe é exterior e estranho. (...) A ciência ainda permanece monopólio do capital e este cuida de reajustar através de processos como flexibilização funcional, simplificação das etapas da produção, condensação da estrutura de tempo, gestão participativa etc, sua estratégia de compatibilização do avanço das forças produtivas sem que sejam rompidos os limites estruturais impostos pelas suas relações sociais de produção.¹⁶

¹⁴ Cf. Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira: tendências nos últimos vinte anos. *Trabalho e crítica*. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. São Leopoldo-RS, Ed. Unisinos, n. 2, 2000, p. 48-52.

¹⁵ Cf. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília R. de S.; NEVES, Magda de A.; FRIGOTTO, Gaudêncio et al. *Trabalho e educação*. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1994 (Coletânea C.B.E.), p. 20-1.

¹⁶ *Ibid.*, p. 19;21.

É preciso considerar, portanto, que a polivalência, mesmo em sua forma multiquificada, não supera a divisão entre concepção e execução inerente ao modo de produção capitalista. A maior autonomia na definição do método de execução do trabalho não elimina outros elementos característicos da prescrição, como as especificações relacionadas à quantidade de produção por unidade de tempo, às habilidades requeridas para o desempenho da tarefa, às regras gerais da produção etc. Além disso, a prescrição é intrínseca aos próprios meios de trabalho —equipamentos, instrumentos e máquinas—, que impõem as performances e os procedimentos necessários à realização da atividade produtiva. Portanto, apesar da maior autonomia, o trabalhador permanece circunscrito à esfera da execução do trabalho, e o planejamento, a organização e a definição das finalidades da produção continuam como prerrogativas do capital.

Atualmente, a prescrição está concentrada nos componentes informáticos do sistema produtivo, o que determina o ritmo do trabalho e ainda, face ao caráter integrador das novas tecnologias e formas organizacionais, estabelece uma simultaneidade de condutas, uma maior integração nas ações e intervenções dos trabalhadores. Assim, prescrição e controle permanecem sutil e poderosamente nos processos automatizados. Esta dinâmica indica que a permissão ou a exigência de autonomia relativa e de participação criativa, características das novas formas de organização e gerenciamento do trabalho, estão inseridas na lógica da otimização da atividade produtiva e da valorização do capital. Portanto, o discurso que enaltece a autonomia e a participação dos trabalhadores busca dissimular o processo de intensificação do trabalho e de ampliação do controle do capital sobre o trabalho e, dessa forma, conquistar o envolvimento dos trabalhadores com o projeto empresarial.

O controle do trabalho, portanto, é inerente à história do capitalismo industrial, pois o infinito potencial da força de trabalho “... é limitado em sua concretização pelo estado subjetivo dos trabalhadores, por sua história passada, por suas condições sociais gerais (...). O trabalho realmente executado será afetado por esses e por muitos outros fatores...”¹⁷ Assim, a reestruturação produtiva, nos aspectos tecnológicos, organizacionais e gerenciais, se desenvolve com o objetivo de conquistar a maior adaptação e integração da força de trabalho ao processo produtivo para, dessa forma,

¹⁷ BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, s.d., p. 58.

garantir a máxima extração de trabalho excedente. Novos patamares para a efetivação do controle são instituídos, pois as formas de controle externo, associadas à prescrição e supervisão taylorista do trabalho, estão sendo gradativamente mescladas e/ou substituídas por novos mecanismos de controle, materializados na organização e gerenciamento do trabalho e no aparato tecnológico e internalizados pelos trabalhadores na forma de autocontrole e do controle intertrabalhadores. Na avaliação de Invernizzi, o novo perfil de qualificação está associado a esta nova estrutura de controle da força de trabalho, pois as exigências e iniciativas empresariais, relacionadas à formação escolar, técnica e comportamental do trabalhador, também se desenvolvem visando a maior adequação e integração do indivíduo ao sistema.¹⁸

No interior da empresa, além dos treinamentos técnicos diferenciados conforme a função, a tentativa de conformar o perfil atitudinal do trabalhador ocorre por meio dos treinamentos comportamentais destinados ao conjunto da força de trabalho e ainda através dos processos sistemáticos de transmissão de valores, como as inúmeras estratégias de obtenção do envolvimento dos trabalhadores com o projeto empresarial, a ampla difusão de mensagens visuais e escritas, e ainda a divulgação de boletins e cartilhas, palestras etc. Aqui, o objetivo é o desenvolvimento de atitudes pessoais e comportamentos frente ao processo produtivo, tais como responsabilidade, disponibilidade, confiabilidade, iniciativa, facilidade de adaptação a mudanças e a atividades em grupo, atenção, motivação etc. Contudo, a atual realidade produtiva, assim como os treinamentos técnicos e comportamentais e os processos de transmissão de valores, pressupõem habilidades cognitivas básicas, como leitura e interpretação, comunicação oral e escrita, cálculo, capacidade analítica etc. Daí a exigência do ensino fundamental como escolaridade mínima.

O nível de escolaridade constitui um indicador importante da qualidade da força de trabalho. O Brasil, com uma média de escolaridade de apenas 3,9 anos, possui um dos piores indicadores de instrução entre os países latino-americanos, apesar da expansão verificada nos últimos anos.¹⁹ Em relação à força de trabalho empregada, é possível observar uma elevação do nível de escolaridade a partir de meados da década

¹⁸ Cf. Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira: tendências nos últimos vinte anos. *Trabalho e crítica*. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. São Leopoldo-RS, Ed. Unisinos, n. 2, 2000, p. 50-6.

¹⁹ De acordo com Pochmann, a Argentina apresenta uma média de escolaridade de 8,7 anos, o Uruguai de 7,8 anos e o Paraguai de 4,9 anos. Cf. POCHMANN, Márcio. *O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 96.

de 80, decorrente não apenas da demanda de um novo perfil educacional pelas empresas, mas também do alto índice de desemprego, que permite processos de contratação mais seletivos e a exclusão dos trabalhadores com menor grau de instrução. É preciso considerar ainda que a exigência empresarial de um nível mais elevado de educação formal, composta pelo ensino fundamental completo e em muitos casos pelo ensino médio, está associada à adequação do perfil escolar dos trabalhadores para a obtenção dos certificados I.S.O. - International Organization for Standardization. Além disso, o caráter disciplinador, socializador e ideológico da escola é bastante funcional à constituição do novo perfil de qualificação do trabalhador. Assim, para padronizar o nível de escolaridade da força de trabalho, as empresas aumentam as exigências de educação formal na contratação e ainda, face ao histórico déficit educacional existente no Brasil, recorrem amplamente ao oferecimento de cursos supletivos, internos ou externos às empresas, para suprir a falta de escolaridade dos trabalhadores já empregados. Em geral, estes cursos se desenvolvem em parceria com o SESI, o SENAI e com instituições privadas de ensino.

A redefinição do perfil de qualificação dos trabalhadores promoveu, em termos teóricos, a constituição de novos paradigmas. De acordo com Hirata, a tese da polarização das qualificações edificou-se a partir do debate iniciado por Braverman em meados dos anos 70, com a obra *Trabalho e capital monopolista*, referente à “... desqualificação inelutável, gradual e progressiva como consequência da divisão do trabalho no capitalismo...”. Conforme esta tese, as inovações tecnológicas reforçariam a divisão do trabalho e a desqualificação da maioria dos trabalhadores, e, por outro lado, exigiriam poucos trabalhadores superqualificados. Porém, em meados dos anos 80 esta tese entra em crise, em virtude da realização de pesquisas que constataram a requalificação ou reprofissionalização dos trabalhadores a partir das inovações tecnológicas e organizacionais implementadas pelas empresas. Assim, no campo da sociologia das qualificações, a tese da requalificação dos operadores conduz à superação do paradigma da polarização das qualificações e à emergência do modelo da competência.²⁰

A noção de competência surgiu no universo empresarial durante a década de 80 e foi posteriormente utilizada por economistas e sociólogos franceses. Sua origem está

²⁰ Cf. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.131-2.

associada à crise do posto de trabalho decorrente da reestruturação produtiva, e, portanto, às exigências impostas ao trabalhador pelo processo de trabalho flexível. Bastante imprecisa, esta noção refere-se à subjetividade do trabalhador, às qualidades singulares do indivíduo, nos aspectos cognitivo e comportamental, ao “saber ser” exigido pelo novo modelo produtivo. No debate francês, é considerada sinônimo do conceito de empregabilidade —utilizado inicialmente nos estudos econômicos e históricos sobre a elaboração de uma definição institucional do desemprego na Europa, e hoje adotado pelo patronato para designar aptidões individuais necessárias à ocupação de um emprego. Em conjunto, estas noções estabelecem uma relação entre a possibilidade de emprego/desemprego e a formação do trabalhador.²¹

A partir disso, torna-se evidente a função política e ideológica destes conceitos, que consiste em transferir a responsabilidade da obtenção do emprego, ou do desemprego, para o trabalhador, pois o “... acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação...”.²² Dessa forma, a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades também são individualizados, pois dependeriam exclusivamente da eficiência e do mérito individual. A ênfase nas capacidades individuais e subjetivas do trabalhador contribui ainda para o deslocamento, da esfera coletiva para o âmbito individual, das negociações relacionadas ao uso e à remuneração da força de trabalho, o que, por sua vez, colabora com o processo de dispersão de interesses e desmobilização da classe trabalhadora. Assim, competência e empregabilidade não consideram a idéia da qualificação como uma relação social, como um resultado das potencialidades oferecidas pelos processos produtivos e sociais ao aperfeiçoamento individual e coletivo dos trabalhadores, o que tende a obscurecer as desigualdades inerentes à lógica capitalista.

As noções de competência e empregabilidade, amplamente difundidas pelo discurso empresarial e neoliberal, constituem assim uma tentativa de dissipar o caráter social e histórico do conceito de qualificação, de dissolver as representações sociais referentes às conquistas e à construção democrática da formação escolar e técnica do trabalhador, de naturalizar as desigualdades e ocultar o conflito capital-trabalho. Estão inseridas, portanto, no movimento de destruição, incorporação e produção de categorias,

²¹ HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: CASALI, Alípio et al. (orgs.). *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUC/ Rhodia, 1997, p.29-32.

²² Cf. *ibid.*, p. 33

significados e valores característico do atual processo de edificação da hegemonia do capital.

Assim, no contexto da acumulação flexível, a qualificação da força de trabalho, em seu conteúdo e significado, é ampla e intensamente apropriada pelo capital. O processo de trabalho flexível, fundado na polivalência e multifuncionalidade do trabalhador, efetivamente impõe e exige novos conhecimentos e habilidades. Porém, a dinâmica que promove a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades está circunscrita à lógica de valorização do capital, o que configura um movimento simultâneo de formação e de deformação, de expansão e de limitação e até mesmo regressão das capacidades físicas, intelectuais e sensíveis do homem, subordinado aos interesses do capital. O caráter restritivo, produtivista, utilitarista e excludente do movimento de qualificação e desqualificação engendrado pela reestruturação produtiva, e também o atual processo de degradação das potencialidades humanas —presente tanto entre os setores mais qualificados da força de trabalho como, mais intensamente, entre os segmentos de trabalhadores precarizados e desempregados—, indicam os inúmeros obstáculos à concretização de uma qualificação orientada pela humanização.

A inter-relação entre a qualificação do trabalhador e o sistema educacional no capitalismo, assim como a múltipla e complexa articulação entre a educação escolar e os processos de emancipação social e humana, conduzem à investigação sobre o papel da escola na formação do sujeito e, por esta via, na conservação ou superação das atuais condições sociais. É nessa perspectiva que se desenvolve a análise a seguir.

2-1. A educação escolar e a formação do trabalhador no sistema capitalista

A escola, enquanto instituição pública que pretende atender amplos segmentos da população, inclusive as classes trabalhadoras, é uma criação característica da sociedade capitalista. Na constituição histórica da humanidade, a inserção dos homens nas relações sociais pressupõe e propicia inúmeros processos de ensino-aprendizagem, que se verificam no âmbito familiar, no relacionamento com os mais variados grupos sociais, no processo produtivo, no contato com elementos culturais elaborados historicamente, como o conhecimento científico, artístico, religioso, filosófico etc. A

educação, portanto, não se restringe à escolarização, mas está presente nas múltiplas formas de interação do indivíduo com a realidade social e com a natureza. Enquanto apropriação/superação da herança cultural, a educação é condição imprescindível à própria realização histórica do homem, à produção e à reprodução das condições sociais, políticas, econômicas e culturais que, por sua vez, são responsáveis pelas possibilidades de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sensíveis e afetivas do homem.

Uma vez inseridas nas relações sociais capitalistas, e na racionalidade produtivista que impera nesta sociedade, a educação e a instituição escolar são contaminadas por interesses e contradições decorrentes do conflito capital-trabalho, e, à medida que afirmam esta racionalidade, negam, por exemplo, valores e ideais proclamados mas não realizados por esta mesma sociedade, como liberdade, igualdade e justiça. A educação e a escola, portanto, não permanecem imunes às formas de exploração e de dominação existentes na realidade capitalista, assim como estão intrínseca e potencialmente articuladas às possibilidades de humanização.

Uma breve análise histórica possibilita identificar uma ampla e profunda instrumentalização da instituição escolar por parte do capital. A escola —juntamente com outras instituições políticas, econômicas, jurídicas, sociais e culturais, e através de mecanismos que, como disse Gramsci, combinam habilmente coerção e persuasão— tem se caracterizado como um instrumento de ajustamento do trabalhador às distintas condições de produção e de reprodução social constituídas historicamente. Este processo de integração dos indivíduos à racionalidade capitalista exige, intra e extra-fábrica, a configuração de hábitos, de comportamentos e de valores, a conformação de modos de pensar e de agir que promovam a reiteração das relações de exploração e de dominação vigentes. A organização e as práticas escolares têm se revelado extremamente funcionais a estes propósitos.

A moderna instituição escolar, pública, gratuita, leiga e pretensamente universal, surge no contexto de consolidação da sociedade industrial e urbana. Na Europa, até o período manufatureiro, quando a base técnica artesanal ainda fundamentava a produção apesar do avanço da divisão do trabalho e do crescente controle do capital, o aprendizado referente às destrezas, aos conhecimentos e aos comportamentos necessários ao processo produtivo ocorria no próprio local de trabalho. De origem medieval, o sistema de aprendizagem realizado nas oficinas compreendia uma relação

de obrigações mútuas entre o aprendiz e o mestre artesão ou profissional do ofício. Pelo contrato de aprendizagem, que vigorava em geral durante sete anos, o mestre era obrigado a acolher aprendizes provenientes de outras famílias, fornecer-lhes alimentação, vestimenta e uma educação que incluía as técnicas do ofício, a formação moral e religiosa e, de forma bastante secundária e marginal, algum conhecimento de leitura e escrita. O aprendiz, por sua vez, desempenhava tarefas relativas ao ofício e à vida doméstica. Muitos destes jovens aprendizes adotavam a mesma profissão dos pais e, portanto, poderiam ser educados na própria família; porém, conforme salienta Enguita, o intercâmbio familiar constituía um mecanismo mais eficaz de inserção dos jovens nas relações sociais de produção, pois, ao superar o entrave do afeto presente no ambiente familiar, propiciava o estabelecimento dos vínculos de dependência característicos da sociedade medieval e ainda contribuía para uma maior auto-disciplina.²³

Esta relação de aprendizagem —que garantia às crianças das camadas trabalhadoras a aquisição de um saber teórico-prático e sociocultural por meio da atividade produtiva e da convivência com os adultos—, foi progressivamente desagregada e descaracterizada com o desenvolvimento manufatureiro, até ser definitivamente abolida com o advento da grande indústria. Desse modo, as crianças das classes trabalhadoras são privadas da única forma de ensino reservada a elas durante séculos, uma vez que não tinham acesso às escolas que, em sua maioria religiosas, abrigavam segmentos da nobreza e da burguesia. Com a manufatura e a maquinaria, portanto, o trabalhador, além de ser destituído dos meios de produção e do controle sobre o processo de trabalho, é expropriado também das possibilidades de efetivar uma formação teórica e prática autônoma, de realizar livremente uma apropriação/superação dos conhecimentos e das habilidades inerentes ao trabalho. Diante da degradação da atividade artesanal promovida pela manufatura, e mesmo no contexto da produção industrial, os trabalhadores mais habilitados ou profissionais do ofício resistiram a este processo de expropriação e mantiveram cuidadosamente as regras gerais da aprendizagem no ofício.²⁴

²³ Cf. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz T. da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 108.

²⁴ Cf. MANACORDA, Mario A. *Marx e a pedagogia moderna*. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira; rev. téc. Paolo Nosella. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 92; BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, s.d., p. 119-21.

Ainda neste período, porém, crianças órfãs e pobres eram internadas em casas de trabalho, orfanatos, colégios, asilos, hospitais, escolas industriais etc., onde eram submetidas à educação moral e religiosa, a alguma instrução literária e a muitas horas de trabalho em manufaturas pertencentes à própria instituição ou a industriais que exploravam esta mão-de-obra infantil. Estas formas de internamento, que impunham uma rigorosa disciplina e habituação para o trabalho, expandiram-se de modo considerável durante todo o período da acumulação primitiva de capitais. Com a crescente destruição das tradicionais condições de vida e de trabalho dos camponeses e dos artesãos, por meio da expropriação dos meios de produção, aumentava o contingente de pobres e desocupados. Nas regiões européias que apresentavam um maior desenvolvimento manufatureiro, como Inglaterra, França e inúmeras localidades do norte da Europa, crianças e adultos marginalizados eram recolhidos a estas instituições que, mediante o trabalho forçado, os castigos corporais e o rígido disciplinamento físico e moral, serviram ao propósito de dissipar antigos modos e hábitos de trabalho e de vida e de ajustar o trabalhador às necessidades da produção fabril. Associadas às indústrias modernas e respaldadas por uma coercitiva legislação, que estabelecia castigos físicos, prisões, restrição da mobilidade geográfica, desterro e internamento aos mendigos e desocupados, estas instituições tornaram-se poderosos instrumentos de recrutamento e de exploração de mão-de-obra.²⁵

A legislação extremamente repressiva e as práticas de internamento vigentes entre os séculos XVI e XIX constituem, portanto, tentativas de integrar camponeses e artesãos às novas condições de produção, de quebrar a resistência destes trabalhadores à gradual perda do controle sobre a finalidade, os procedimentos e a intensidade do processo de trabalho. A proliferação da produção industrial, assim como as profundas transformações nos costumes, na moral e no modo de vida, despertavam preocupações relativas às formas de socialização para o trabalho, à formação do novo tipo de trabalhador e de homem exigido pelo desenvolvimento da sociedade capitalista, e os industriais rapidamente perceberam a eficiência dos orfanatos e de outras formas de internamento na configuração de hábitos e de comportamentos favoráveis à disciplina na fábrica. É neste contexto que irrompem as primeiras iniciativas estatais na área da

²⁵ Cf. ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz T. da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 28-45; 108-10.

educação popular, embora em muitos casos tenham permanecido restritas à instância legislativa. De acordo com Manacorda,

Na segunda metade do Setecentos assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa...²⁶

Além do interesse dos industriais na socialização dos trabalhadores, a institucionalização da escola foi motivada ainda por outros aspectos da realidade histórica europeia. A dinâmica de constituição e consolidação do sistema capitalista impulsionou, entre os séculos XVI e XVIII, intensas transformações também na esfera da religião, da política, das artes, das ciências e da filosofia, o que levou muitos pensadores a se ocuparem da temática da formação humana. A questão da educação escolar destinada à população trabalhadora começa a ser colocada ainda no século XVI por representantes do movimento da Reforma Protestante, é abordada por pedagogos e também por filósofos da chamada Revolução Científica no século XVII, e atinge o século XVIII na forma de educação pública, gratuita, obrigatória, leiga e universal expressa por alguns dos filósofos iluministas. Em todos estes momentos, o *quantum* de conhecimento e a finalidade da educação escolar reservada aos trabalhadores foram sempre motivos de discordância. Entre os filósofos iluministas, por exemplo, existem posições radicalmente contrárias à educação dos trabalhadores, propostas de escola pública universal mas desigual na instrução das diferentes classes sociais e ainda a defesa de uma escola pública universal e única, sem distinção entre as classes.²⁷

As posturas divergentes que se manifestam entre os filósofos iluministas evidenciam que os ideais, e, posteriormente, as iniciativas concretas relativas à escolarização da classe trabalhadora, foram desde o princípio marcados por uma

²⁶ *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco; rev. téc. Rosa dos A. Oliveira, Paolo Nosella. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 249.

²⁷ Cf. *Ibid.*, p. 240-56.

concepção instrumental de educação. A intenção de impedir o acesso dos trabalhadores à instrução escolar, assim como os projetos de uma escola dual, caracterizada por um ensino quantitativa e qualitativamente distinto entre as classes sociais, constituem alguns dos indicativos de como a burguesia pretendia adequar a nascente instituição escolar a seus interesses. Conforme a racionalidade produtivista que rege as relações sociais capitalistas, a educação escolar deve ter por finalidade o desenvolvimento dos hábitos, dos comportamentos, dos valores, das habilidades e dos conhecimentos exigidos pela ordem social e pelo processo produtivo. Esta concepção instrumental de educação é imanente a uma sociedade que se caracteriza pela oposição entre proprietários e produtores, pela separação entre trabalho intelectual e trabalho manual e pelas múltiplas formas de exploração e de dominação daí decorrentes. Desse modo, por toda a história do sistema capitalista, a constituição, a organização e o desenvolvimento das instituições escolares e da formação educacional são intensa e profundamente impregnados por esta instrumentalização.

A dinâmica de consolidação do capitalismo, portanto, impõe aos trabalhadores um movimento duplo. Por um lado, em virtude da decomposição do ofício e da perda do controle autônomo sobre os procedimentos e sobre a finalidade do trabalho, os trabalhadores são expropriados dos conhecimentos, das habilidades e das antigas formas de aprendizagem, são impedidos de adquirir e desenvolver de forma livre e autônoma os conhecimentos teóricos e práticos referentes ao trabalho, o que configura um processo amplo de mutilação e de deformação das capacidades físicas, intelectuais e sensíveis dos trabalhadores. De outro lado, a necessidade de integrar estes trabalhadores às novas relações sociais promove, ao longo dos séculos XIX e XX, a concretização do ideal da escola pública e universal na Europa através de um sistema dual de ensino, que reserva uma escola clássica, científica e propedêutica para as elites dominantes, e destina uma escola elementar, técnica e profissional aos trabalhadores. Assim, a classe trabalhadora ingressa gradativamente em um sistema de ensino orientado pelo ajustamento social e subordinado às demandas do capital por qualificação da força de trabalho.²⁸ O caráter desta subordinação assume formas e conteúdos diversos, em conformidade com os hábitos, os comportamentos, os valores, as habilidades e os conhecimentos exigidos

²⁸ Cf. ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz T. da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 105-131; MANACORDA, Mario A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco; rev. téc. Rosa dos A. Oliveira, Paolo Nosella. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1999, p.245-56, 269-92.

pelas distintas condições de produção e de reprodução social.

Inseridas nesta perspectiva instrumentalizada, as escolas instituídas a partir da consolidação da sociedade industrial e urbana enfatizavam o rigoroso disciplinamento físico e moral e a formação dos hábitos e dos comportamentos necessários à produção fabril e à ordem social, como obediência, resignação, submissão, organização, regularidade, pontualidade etc. Posteriormente, com a progressiva aplicação das ciências na base técnica e com a racionalização taylorista-fordista da produção e dos processos de trabalho, prolifera a tendência das escolas profissionalizantes que, interessadas em uma formação estreita e imediatista do trabalhador, transmitem um conhecimento rudimentar e utilitário, sem abandonar os aspectos disciplinares e moralizantes. Sobre a estruturação dos sistemas de ensino neste período, Frigotto afirma que

... no contexto de uma base tecnológica centrada na eletromecânica, em grandes fábricas, no trabalho parcelar e na produção de massa, buscou-se conformar o sistema educacional de sorte que os trabalhadores fossem moldados, tanto em termos de conhecimentos como de atitudes, para a estrita função do posto de trabalho e de tarefas específicas. Mesmo a educação básica vem demarcada sob a idéia de treinamento e de adestramento. Trata-se de formar um trabalhador centrado nas idéias tayloristas: *o homem certo no lugar certo, do único e melhor caminho e do mono domesticado*.²⁹

No Brasil, historicamente prevalece a tendência de adequar os processos educativos às necessidades impostas pelo desenvolvimento industrial e urbano e à reprodução das relações sociais. Porém, a realidade educacional brasileira ainda se distingue pelas diversas formas de desigualdade e de exclusão características das sociedades situadas na periferia do sistema capitalista. Nesse sentido, enquanto a maioria dos países de capitalismo avançado promoveu a universalização da escola elementar e uma significativa ampliação do ensino secundário e superior no apogeu do regime fordista de acumulação, entre as décadas de 50 e 70, no Brasil estas questões ainda hoje permanecem bastante problemáticas. A partir dos anos 30, a reformulação ou

²⁹ A escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALLI, Alípio et al. (org.). *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUC/Rhodia, 1997, p. 142-3. *Grifo do autor*.

a constituição dos sistemas estaduais e federais de ensino foram impulsionadas pela expansão da produção industrial e pelo crescimento urbano que então se concretizava em algumas regiões brasileiras. Apesar da presença dos ideais de escola pública, obrigatória, leiga e gratuita, e de algumas manifestações em defesa de uma instrução escolar única até o nível secundário para as diferentes classes sociais, estes sistemas de ensino foram estruturados de forma restrita e localizada, em virtude das desigualdades sociais e regionais existentes no país, e de acordo com o princípio dualista de destinar às classes trabalhadoras a escola primária e profissional. O posterior desenvolvimento dos sistemas educacionais brasileiros, sempre subordinado à dinâmica industrial, também orientou-se pelo interesse na imediata qualificação para o mercado de trabalho e ainda pela pretensão de integrar os distintos grupos sociais, em especial o crescente proletariado urbano, à ordem capitalista.³⁰

Conforme as concepções e as práticas instrumentalizadas que vigoram nos sistemas educacionais, a reestruturação produtiva, implementada nos países de capitalismo avançado desde meados dos anos 70 e no Brasil a partir do início da década de 90, impõe novas exigências à instituição escolar. Com a progressiva introdução das tecnologias de base microeletrônica no aparato produtivo, com os novos métodos e técnicas de organização da produção e com a flexibilização dos processos de trabalho, emerge um novo perfil de qualificação do trabalhador. A vulnerabilidade do sistema produtivo integrado e flexível requer um trabalhador capaz de prevenir, de identificar e de solucionar os imprevistos que surgem no cotidiano da produção. A estrutura de gerenciamento e de controle da força de trabalho também exige novas atitudes no âmbito da produção, como iniciativa, participação, criatividade, facilidade de adaptação a diferentes funções e ao trabalho em equipe, além da disposição para mobilizar conhecimentos e potencialidades cognitivas e comportamentais em prol da atividade produtiva. Este novo conteúdo do trabalho, assim como os treinamentos técnicos e comportamentais realizados pelas empresas, pressupõem o domínio de habilidades como leitura e interpretação de diferentes tipos de linguagem, comunicação escrita e oral e demandam ainda um maior recurso às capacidades abstratas e analíticas. Neste contexto, a escola fundamentada na instrução precária e no rude adestramento para o trabalho parece tornar-se obsoleta. Desse modo, mais uma vez seguindo a lógica de

³⁰ Cf. PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987, *passim*; ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997, *passim*.

ajustar os processos educativos às necessidades do capital, a partir do final dos anos 80 alguns setores do empresariado brasileiro articulam um discurso em defesa de uma educação básica de “qualidade”, ou seja, capaz de proporcionar o desenvolvimento das habilidades, das capacidades e dos conhecimentos requisitados pela nova realidade produtiva e de colaborar com a formação do tipo de trabalhador exigido pelo capital.

A tendência de instrumentalização das instituições escolares com a pretensão de configurar pensamentos, atitudes e valores à realidade econômica e social vigente prevalece desde as primeiras concepções e iniciativas relacionadas à educação dos trabalhadores. Fundado na heteronomia, este tipo de educação escolar se restringe à transmissão de conhecimentos científicos e culturais operacionais, utilitários, fragmentados e desarticulados, o que trava o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo e favorece a integração do indivíduo a uma realidade social que, desprovida de sentido histórico, se apresenta como inevitável e inacessível a uma práxis transformadora. Se esta perspectiva instrumental já se manifestava no momento de constituição e consolidação do capitalismo, foi neste mesmo período que a própria burguesia ascendente, em seu movimento revolucionário contra as formas de dominação política, econômica, social e cultural características do mundo feudal, defendeu valores, como liberdade, igualdade e justiça, que fundamentam uma outra concepção de formação humana. Esta concepção pode ser apreendida através da seguinte definição do conceito de esclarecimento elaborada por Kant:

Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento.³¹

O esclarecimento, para Kant, consiste no desenvolvimento de um pensamento autônomo e crítico. Esta mudança no modo de pensar, obtida mediante a utilização autônoma da razão e pela apropriação do conhecimento elaborado historicamente,

³¹ KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é Esclarecimento? In: _____. *Textos seletos*. Trad. Floriano de Sousa Fernandes; Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1985, p.100.

constitui um processo lento e difícil, pois, para a maioria dos homens, a menoridade, a heteronomia, tornou-se uma espécie de segunda natureza. Em meio aos preconceitos, às tradições, à censura e à tutela impostas pelas instituições políticas e religiosas que sustentavam a hegemonia do clero e da nobreza feudal, Kant assevera que poucos eram aqueles que conseguiam emergir da menoridade. A liberdade de pensamento, portanto, é condição para o esclarecimento geral. Nesse sentido, para superar a autoridade restritiva dos poderes constituídos, Kant estabelece uma distinção entre o uso público e o uso privado do entendimento. No uso público da razão, qualquer homem instruído tem o direito, e mesmo o dever, de exercer livremente o seu pensamento e divulgar publicamente suas idéias e opiniões, uma vez que fala em seu próprio nome. No uso privado da razão, o homem sábio, no exercício de um cargo público ou privado, deve desempenhar a função que lhe foi atribuída em conformidade com as ordens e com as determinações da instituição, e não conforme seu próprio entendimento. Não é livre, pois fala em nome da instituição. Este mesmo indivíduo, porém, enquanto cidadão do mundo, possui uma liberdade irrestrita para fazer o uso público de sua razão.

Para Kant, o uso público e livre da razão é condição para o esclarecimento, considerado como um direito da humanidade. É nesta perspectiva que se manifesta todo o caráter ético e revolucionário inerente ao esclarecimento. O uso público da razão não se restringe ao momento teórico, subjetivo; pressupõe uma crítica capaz de conduzir à transformação das condições objetivas e de tornar “... progressivamente menores os obstáculos ao esclarecimento...”.³² Nesse sentido, o homem instruído, enquanto cidadão do mundo e em sua contínua busca pelo esclarecimento, tem o dever de fazer uso público de sua razão, com a finalidade prática de ampliar e de aprofundar publicamente o conhecimento, de colocar este conhecimento a serviço do público, o mundo, de aprimorar as instituições públicas e privadas, de colaborar com o esclarecimento de todos os homens e, assim, com o aperfeiçoamento da humanidade. Dessa forma, a saída da menoridade, a emancipação, a conquista de um pensamento autônomo, crítico e reflexivo, envolve tanto a transformação da subjetividade como da objetividade, das formas de organização instituídas pela sociedade que obstaculizam a emancipação individual e coletiva. Na perspectiva kantiana, portanto, a educação deve estar a serviço

³² KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é Esclarecimento? In: _____. *Textos seletos*. Trad. Floriano de Sousa Fernandes; Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 112.

do esclarecimento, da autonomia e da emancipação, deve capacitar e conduzir o homem a “... agir de acordo com a liberdade...”³³

Este projeto kantiano é retomado por Adorno e por outros membros da chamada Teoria Crítica no contexto do capitalismo tardio. Conforme a avaliação de Pucci, as contribuições dos frankfurtianos, e de outros pensadores como Lukács e Gramsci, por exemplo, não representam uma contraposição ou uma ruptura com a concepção materialista da história. Para Pucci, as formulações teóricas desenvolvidas por estes autores, a partir da análise de distintos momentos históricos, devem ser abordadas enquanto uma revitalização do pensamento marxista. Ao defender as conexões e os vínculos de complementaridade existentes entre a Teoria Crítica e o marxismo, Pucci afirma que

Não é colocando as teorias, que estão no mesmo horizonte do materialismo histórico, uma contra as outras, na busca da mais perfeita, fechando-se em princípios e dogmatismos, que se avança em termos de uma concepção materialista da história mais adequada ao nosso tempo; mas, pensamos nós, ancorados no pensamento marxiano, e atentos aos desafios da história, resgatando das teorias progressistas os elementos que possam ajudar a enxergar melhor e transformar a realidade. É nesse sentido que pensamos a Teoria Crítica e suas contribuições à teoria marxista contemporânea. (...) a Teoria Crítica não se apresenta como uma teoria autônoma, acabada, que se propõe a substituir ou a suplantar o materialismo histórico. Antes, ela só é entendida nos horizontes do materialismo histórico como um conjunto de propostas teóricas que visa contribuir para a atualização, revitalização do marxismo, a partir de novos desafios que o mundo (...) contemporâneo suscita.³⁴

Nesta mesma perspectiva, ao analisar as possíveis contribuições da Teoria Crítica ao pensamento e às práticas educacionais articuladas com a transformação e a superação das sociedades atuais, Pucci evidencia uma vez mais a estreita ligação entre

³³ Resposta à pergunta: que é Esclarecimento? In: _____. *Textos seletos*. Trad. Floriano de Sousa Fernandes; Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 116.

³⁴ Teoria crítica e educação. In: _____ (org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 2 ed. Petrópolis - São Carlos: Vozes - EDUFSCar, 1995 (Coleção Ciências Sociais da Educação), p. 14-5; 55.

os teóricos de Frankfurt e o marxismo:

A Teoria Crítica não se propõe a desenvolver uma teoria educacional específica. Pretende sim, a partir de suas análises sobre os problemas sociais do mundo ocidental, especificamente dos problemas culturais, trazer luzes e enfoques novos à concepção dialética da educação, que vem sendo construída, por muitas mãos e mentes, a partir de Marx.³⁵

As contribuições da Teoria Crítica ao pensamento educacional, portanto, além de retomarem o projeto de formação humana da Ilustração, mantêm uma relação ampla, profunda e indissociável com o materialismo histórico, como indicam as inúmeras reflexões de Adorno acerca da educação. No ensaio *Teoria da semicultura*, ao analisar o conceito de formação cultural, “... constituído historicamente pela burguesia em seu processo revolucionário, caracterizado filosoficamente por Kant, Hegel e os racionalistas do século XVIII...”,³⁶ Adorno considera que esta concepção “... postula a situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração” e traz em si a finalidade de “... tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre.”³⁷ Na tradição alemã, o conceito de *Bildung* indica simultaneamente cultura e formação cultural.³⁸ Compreende, portanto, as criações espirituais e intelectuais, como a ciência, a arte, a filosofia e a religião, mas possui também um sentido educativo. O conceito de formação cultural refere-se ainda ao processo dialético de formação do homem no mundo, à articulação entre a formação do todo exterior e a formação do sujeito. Nestes termos, a formação realiza-se no âmbito do trabalho social, na interação do homem com o meio social e natural, mediante a apropriação e a superação da objetividade historicamente elaborada. Desse modo, conforme os valores ou objetivos desenvolvidos e defendidos pela burguesia revolucionária, a cultura ou formação cultural poderia ser definida como um processo

³⁵ Teoria crítica e educação. In: _____ (org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 2 ed. Petrópolis - São Carlos: Vozes - EDUFSCar, 1995 (Coleção Ciências Sociais da Educação), p. 55.

³⁶ *Ibid.*, p. 41.

³⁷ ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira; Bruno Pucci; Cláudia B. Moura Abreu. *Educação & sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, Campinas: Editora Papyrus, ano XVII (56), dez. 1996, p. 392.

³⁸ Cf. *ibid.*, p.410. *Nota dos tradutores.*

de humanização do homem e do mundo, uma vez que na idéia de formação cultural se pretende a emancipação humana nos aspectos subjetivos e objetivos. Pelo lado subjetivo, esta concepção implica a formação da autodeterminação, a constituição de um pensamento autônomo, crítico e reflexivo; no plano objetivo requer a vinculação entre o desenvolvimento do conhecimento científico e cultural e a organização racional da realidade material e social para fins humanos, para a realização das capacidades físicas, intelectuais, sensíveis e afetivas do homem. Assim, de acordo com Maar

A formação cultural, a “cultura” tal como a entendemos no cotidiano, não seria uma mera necessidade “intelectual”, mas uma necessidade “material”, porque tem a ver com as idéias enquanto diretrizes para a concretização da “essência humana”, tem a ver com as experiências efetivas de formação.³⁹

Este ideal formativo, portanto, indica os objetivos éticos, emancipatórios e humanos que se manifestavam no movimento da Ilustração, e revela a presença de uma razão crítica e orientada para a superação do universo social estabelecido com vistas à construção de uma sociedade mais justa, livre e igualitária, o que, por sua vez, permitiria uma realização mais efetiva das potencialidades humanas. No período de constituição da formação cultural pela burguesia ascendente, a inevitável contraposição às restrições impostas pela hegemonia do clero e da nobreza feudal levou ao predomínio do momento autônomo e emancipador da cultura. Porém, à medida que a burguesia conquistava o poder político e se consolidava como classe dominante, esta necessária vinculação entre o desenvolvimento da ciência e da cultura e a dimensão emancipatória que caracterizava a formação cultural burguesa em seus primórdios foi progressivamente rompida. Nesta perspectiva, ao analisar o texto *Conceito de Iluminismo*, de Adorno e Horkheimer, Pucci afirma que

... a Razão Iluminista, desenvolvida pela burguesia desde os inícios da era moderna, continha em sua afirmação primeira as dimensões emancipatória e instrumental, a segunda integrada e a serviço da primeira. A emancipação do homem

³⁹ Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno. (org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 2 ed. Petrópolis - São Carlos: Vozes - EDUFSCar, 1995 (Coleção Ciências Sociais da Educação), p. 80.

estava vinculada à emancipação da natureza, sob a orientação da Razão. (...) A burguesia, (...), na medida em que foi impondo seu domínio às outras classes sociais, foi ofuscando a dimensão emancipatória da razão e privilegiando sua dimensão instrumental. A ciência, a tecnologia, o conhecimento, sonhados pelos primeiros pensadores modernos como possibilidade de minorar os sofrimentos do homem, de instrumentalizá-los para a criação de um novo mundo, vão perdendo cada vez mais seu potencial libertário. A razão emancipatória vai se tornando reprimida, ofuscada.⁴⁰

Sob o império da racionalidade instrumental, portanto, a dimensão crítica e ética da razão fica travada. No contexto do trabalho alienado e das inúmeras formas de dominação e de exploração inerentes ao capitalismo, a realidade social não fornece as bases para uma possível realização dos valores ou objetivos culturais proclamados pela burguesia e, assim, a cultura converte-se em mera ideologia. Dessa forma, com a instituição da ordem capitalista, o ideal formativo constituído pela burguesia ascendente “... apresentou-se como degradação a algo heterônomo...”,⁴¹ uma vez que as próprias condições objetivas obstaculizavam uma formação orientada pela emancipação humana. Afinal, como salienta Adorno, a formação cultural, “... sozinha, não garante uma sociedade racional. Não (...) poderia extrair de si mesma e dar aos homens o que a realidade lhes recusa.”⁴² Mediante as relações sociais consolidadas pelo capitalismo, Adorno afirma que enquanto os dominantes monopolizavam uma formação progressivamente destituída do sentido e da finalidade originalmente propostos pela burguesia, a “... desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação...”⁴³

Na perspectiva de Adorno, a dinâmica da formação cultural e da educação requer uma tensão entre as dimensões da autonomia e da adaptação, categorias constitutivas do processo formativo. Enquanto a autonomia está relacionada à independência crítica do sujeito face às condições objetivas, à liberdade do pensamento, à autodeterminação e à emancipação, a adaptação refere-se à conformação à vida real, à

⁴⁰ Teoria crítica e educação. In: _____ (org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 2 ed. Petrópolis - São Carlos: Vozes - EDUFSCar, 1995 (Coleção Ciências Sociais da Educação), p. 23.

⁴¹ ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira; Bruno Pucci; Cláudia B. Moura Abreu. *Educação & sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, Campinas: Editora Papyrus, ano XVII (56), dez. 1996, p. 392.

⁴² *Ibid.*, p. 392.

⁴³ *Ibid.*, p. 393.

acomodação ao existente. Não se pode postular uma autonomia absoluta, pois a formação “... remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se.”⁴⁴ A formação cultural, portanto, seria “... caracterizada pela difícil mediação entre o condicionamento social, o momento da adaptação, e o sentido autônomo da subjetividade, o momento de resistência...”.⁴⁵ Adorno observa ainda que historicamente esta tensão tende ao desequilíbrio, e, sob a hegemonia unilateral de uma destas dimensões, a formação cultural torna-se regressiva e acaba por converter-se em semiformação. No contexto capitalista, Adorno afirma que a estrutura social e as condições da própria produção material impedem aos trabalhadores, e também aos poderosos, a constituição do *a priori* da formação cultural, a autonomia. Nesta mesma dinâmica, a progressiva instrumentalização da ciência, da cultura e da educação favorece, de forma unidimensional, o momento da adaptação no processo de formação da subjetividade. Desse modo, no capitalismo tardio, sob o jugo dos interesses econômicos, a organização da vida social, produtiva e cultural converge para o momento adaptativo e, assim, a heteronomia e a integração do indivíduo ao existente expressam o caráter repressivo da semiformação contemporânea.

Com o predomínio da racionalidade instrumental, a ciência encontra-se a serviço da perpetuação e da intensificação das formas de exploração e de dominação características do capitalismo. O progresso do conhecimento científico e tecnológico orienta-se por um princípio utilitário, pela aplicabilidade do saber no âmbito da produção e da distribuição de mercadorias, pelo propósito de submeter os trabalhadores ao aparato produtivo e de subordiná-los a necessidades impostas, e pelo objetivo último de ampliar a acumulação de capitais. Esta mesma racionalidade, que institui relações de dominação nos planos objetivo e subjetivo e que pretende a integração do indivíduo ao sistema, promove o desenvolvimento de uma indústria da produção cultural, e os trabalhadores, excluídos da formação cultural, são inundados por produtos culturais cuidadosamente administrados. Conforme a caracterização de Maar

⁴⁴ ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira; Bruno Pucci; Cláudia B. Moura Abreu. *Educação & sociedade*: revista quadrimestral de ciência da educação, Campinas: Editora Papirus, ano XVII (56), dez. 1996, p. 397.

⁴⁵ MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995, p. 26.

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente.⁴⁶

Esta mercantilização dos bens culturais, portanto, é qualitativamente distinta de uma democratização da formação cultural, constitui a própria negação da formação. Na avaliação de Adorno, os bens culturais fornecidos às massas por inúmeros canais permanecem neutralizados e petrificados, pois, ajustados pelos mecanismos de mercado, favorecem apenas o momento da adaptação na formação da consciência, em detrimento da constituição da dimensão autônoma da subjetividade. Para Adorno, a própria estrutura social e sua dinâmica negam aos trabalhadores um processo formativo real, ancorado na tensão entre adaptação e autonomia, o que obstrui uma apropriação viva do conteúdo antagônico e emancipatório presente nas manifestações culturais tradicionais. Nestes termos, a “... alegre e despreocupada expansão da formação cultural, nas condições vigentes, é, de modo imediato, sua própria aniquilação.”⁴⁷ Com efeito, a indústria cultural, que cada vez mais racionaliza todos os aspectos da vida cotidiana por meio da padronização de comportamentos e da imposição e homogeneização de hábitos de consumo, atrofia o desenvolvimento de pressupostos subjetivos básicos para o processo de formação cultural, como a individualidade, a criatividade, a imaginação, a sensibilidade, a espontaneidade, a memória, o discernimento, o inconformismo e a reflexão crítica. “A indústria cultural expressa a forma repressiva da formação da identidade da subjetividade social contemporânea”,⁴⁸ e, portanto, reproduz um modo de sentir, de pensar e de agir integrado ao sistema dominante.

A semiformação cultural, enfatiza Adorno, é produzida e reproduzida pelas condições objetivas da sociedade capitalista, é inerente “... ao próprio modo de produzir

⁴⁶ À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995, p. 21.

⁴⁷ ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira; Bruno Pucci; Cláudia B. Moura Abreu. *Educação & sociedade*: revista quadrimestral de ciência da educação, Campinas: Editora Papirus, ano XVII (56), dez. 1996, p. 394; 402.

⁴⁸ MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995, p. 20.

e reproduzir da mesma”,⁴⁹ diria Maar. A semiformação resulta da totalidade da dinâmica social, pois o processo produtivo, fundamentado na divisão e na oposição entre trabalho físico e trabalho intelectual —materializado na ciência-técnica enquanto força produtiva—, ao mesmo tempo que solapa as bases da formação ao expropriar os conhecimentos e promover a regressão das capacidades físicas, intelectuais e sensíveis dos trabalhadores, engendra relações de dominação também no plano da subjetividade, expressas de forma inexorável, no capitalismo tardio, pelo fenômeno da massificação dos produtos culturais. Com a instrumentalização da ciência e da cultura, o processo formativo fica obstruído, pois o necessário momento da adaptação converte-se em integração, em identificação incontestável com a realidade dada, em conformismo e domesticação. Por sua vez, a dimensão da autonomia, da inadequação, da contraposição e da resistência permanece travada. Este amplo processo de dominação e de deformação da subjetividade, da consciência, da racionalidade humana, constitui o antípoda do esclarecimento kantiano, pois o indivíduo não emerge do estado de menoridade, não desenvolve a capacidade de racional e progressivamente conhecer, questionar e superar o existente e, dessa forma, a “... vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema...”⁵⁰.

Na análise da crise da formação cultural, Adorno aponta brechas nesta realidade administrada. Indica, por exemplo, a possibilidade de alguns grupos de trabalhadores escaparem às malhas da semiformação em virtude da sobrevivência da consciência de classe, e observa também a presença de aspectos formativos entre profissionais que dominam conhecimentos teóricos necessários à realização de suas atividades produtivas. Porém, face à progressiva onipresença da semiformação, Adorno propõe o resgate da tensão entre os momentos constitutivos da formação cultural, o que implica, mediante o domínio totalitário dos elementos adaptativos, a ênfase sobre a “... irrevogável autonomia do espírito em relação à sociedade...”⁵¹ Para Adorno, a única possibilidade de resgatar a dimensão emancipatória da formação cultural encontra-se na reflexão sobre as condições objetivas que conduzem ao processo de semiformação, e na

⁴⁹ Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno. (org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 2 ed. Petrópolis - São Carlos: Vozes - EDUFSCar, 1995 (Coleção Ciências Sociais da Educação), p. 65.

⁵⁰ ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira; Bruno Pucci; Cláudia B. Moura Abreu. *Educação & sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, Campinas: Editora Papyrus, ano XVII (56), dez. 1996, p. 399.

⁵¹ *Ibid.*, p. 409.

investigação dos mecanismos subjetivos que promovem a adoção e o desenvolvimento de pensamentos e de comportamentos irracionais e conformistas. Este momento reflexivo, por si só insuficiente, constitui uma etapa imprescindível para a construção racional e consciente da emancipação, processo que requer não apenas transformações no plano subjetivo, mas exige intervenções concretas na realidade objetiva.

Na realidade unidimensional do capitalismo tardio, e diante das enormes dificuldades de superação das condições socioeconômicas e políticas, Adorno propõe uma “... inflexão em direção ao sujeito”,⁵² a efetivação de um processo de conscientização, ou esclarecimento geral, que possibilite a contraposição individual e coletiva à racionalidade repressiva e regressiva que impera na sociedade contemporânea. É nesse sentido que a educação assume uma posição central. Embora a formação cultural não se restrinja à escolarização, Adorno enfatiza que a idéia da emancipação “... precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional”,⁵³ e atribui à educação escolar um papel fundamental no desenvolvimento de um modo de pensar crítico e reflexivo. Em Adorno, o conceito de emancipação está associado à racionalidade, ao esclarecimento e à autonomia kantiana, à “... produção de uma consciência verdadeira.”⁵⁴ Nesta concepção de educação para a emancipação do sujeito, destaca-se a imprescindível tensão constitutiva do processo formativo:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.⁵⁵

Face à incomensurável pressão do mundo administrado, ao conformismo e à integração onipresentes, Adorno realiza a defesa intransigente de “... uma educação para

⁵² ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 121.

⁵³ ADORNO, Theodor W. Educação — para quê? In: _____. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 143.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 141.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 143.

a contradição e para a resistência”,⁵⁶ pois torna-se imperativo um processo educacional que conduza ao exercício da reflexão e ao desvelamento dos mecanismos que promovem a perpetuação da heteronomia e das inúmeras formas de dominação e de agressão vigentes no sistema atual. Enquanto esclarecimento, portanto, a educação deve promover o desenvolvimento de uma autoconsciência crítica e a construção contínua de uma subjetividade emancipada, capaz de resistir e de intervir na realidade em busca da humanização de si e do mundo.

Teoricamente, o ideal formativo caracterizado por Adorno deve servir como um referencial de verdade para a investigação e a análise dos processos educativos. Trata-se de confrontar a situação escolar examinada com as potencialidades oferecidas pelo conceito, a realidade com as possibilidades, o concreto com o abstrato, e, assim, identificar e denunciar a distância entre o histórico e o universal. Ao expor as contradições entre a realidade concreta e a essência conceitual, ao apontar as limitações intrínsecas às concepções e às atividades educacionais vigentes no capitalismo, ao revelar os pressupostos objetivos e subjetivos que obstruem a auto-reflexão e a autodeterminação, a intervenção e a formulação teórica adquirem uma dimensão prática e transformadora e, desse modo, podem contribuir para uma práxis emancipatória.

É nesta perspectiva que se desenvolve esta pesquisa. Conforme o objetivo de investigar as motivações e os resultados de um programa empresarial de escolarização a partir do ponto de vista dos trabalhadores, a análise a seguir pretende identificar se e como a educação escolar tem contribuído para a formação do trabalhador. Partindo desta experiência escolar, a investigação busca apreender como se verifica a tensão entre as categorias constitutivas do processo formativo, o que implica detectar, no discurso dos trabalhadores, tanto os indicadores da adaptação —a adequação às atuais condições da produção e a acomodação e o conformismo frente à realidade produtiva e social—, como os momentos relativos à autonomia —as manifestações de um pensar crítico e as possíveis formas de resistência e oposição às estruturas vigentes. Embora estas categorias apresentem uma tensão entre si, uma relação complexa e dialética, a análise transcorre separadamente, o que constitui uma mera tentativa aprimorar a abordagem, a apreensão e a exposição do objeto em estudo. A identificação destes elementos, a compreensão das aproximações e dos distanciamentos em relação a uma

⁵⁶ ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. In: _____. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 183.

formação autêntica, podem e devem servir ao resgate de uma educação que conduza à construção da emancipação, nos aspectos subjetivos e objetivos.

Capítulo 3 – A educação escolar na empresa: as perspectivas de formação a partir do ponto de vista do trabalhador

3.1 - Caracterização geral da empresa e do processo de redefinição do perfil de escolaridade dos trabalhadores

Os trabalhadores selecionados para a realização desta pesquisa participaram de um programa de escolarização promovido por uma empresa do setor de autopeças localizada em Valinhos, região de Campinas, no Estado de São Paulo. Os dados para a caracterização geral da empresa foram obtidos através de um questionário respondido por uma funcionária do Departamento de Recursos Humanos e, diante da superficialidade das respostas, uma pesquisa no *site* da Fundação para o Prêmio Nacional da Qualidade possibilitou a obtenção de outras informações. O histórico desta empresa revela a dinâmica de reestruturação produtiva implementada no Brasil por empresas nacionais e transnacionais a partir do início da década de 90.

A empresa C., estabelecida em Valinhos desde 1959 como filial de uma empresa americana, produzia transmissões mecânicas para automóveis, caminhões pequenos e médios e tratores. Ainda em 1987, a C. vendeu sua linha de transmissões médias para a empresa E.C., também americana, que passou a comercializar esta linha de produtos nos mercados internos e externos. Em 1994, a E.C. adquiriu 7% das ações da C., e em 1996 a E.C. tornou-se proprietária de 100% das ações da empresa C.

A E.C. foi fundada nos Estados Unidos em 1911. Sediada em Cleveland, Ohio, possui 195 unidades produtivas localizadas em 24 países, empregando cerca de 60 mil funcionários. Organizada em quatro divisões de produção, incluindo Componentes para Caminhões, Hidráulicos, Automotivos e Controles Industriais, a empresa fabrica uma grande variedade de produtos, como transmissões, componentes para motores, componentes hidráulicos, equipamentos para controle e distribuição de energia e sistemas de controles. No Brasil, situada em Santo André desde 1960, a E.C. concentrou suas atividades na fabricação de transmissões, e em 1996, com a aquisição da C., transferiu-se para Valinhos. Em 1999, uma nova unidade da E.C., considerada a mais moderna fábrica do setor de transmissões no Brasil, foi instalada em Mogi-Mirim. Nestas duas unidades, a E.C. projeta, desenvolve, fabrica e vende transmissões

mecânicas para automóveis e caminhões pequenos e leves, além de fabricar e vender transmissões mecânicas para caminhões médios e pesados e tratores. Atuando simultaneamente nos mercados industrial e de peças de reposição, é a maior fabricante independente de transmissões da América Latina. Vende cerca de 70% de sua produção no Mercosul e o restante nos Estados Unidos e apresenta um faturamento anual em torno de 250 milhões de dólares. Os dados coletados com a empresa em 2001, e também as informações obtidas pela *Internet* em 2002, afirmam que a unidade de Valinhos emprega cerca de 2.000 funcionários, dos quais 1.500 trabalham diretamente na produção.

As diversas etapas da venda da C. para a E.C. constituem um indicador do processo de reestruturação produtiva vivido pela empresa. Face à liberalização comercial implementada pelos governos neoliberais desde 1989 e à intensificação da concorrência, as empresas nacionais ou transnacionais situadas no Brasil adotaram estratégias que garantissem a sua competitividade no mercado. No caso da empresa C., inicialmente foi vendida uma de suas linhas de produção e parte de suas ações, e em seguida a totalidade das ações foi adquirida pela empresa E.C.. Por sua vez, a E.C., após a aquisição da empresa C., transferiu todas as suas atividades para Valinhos e fechou a sua unidade de produção localizada em Santo André desde 1960. Este movimento confirma a estratégia do grande capital de deslocar fábricas para regiões com baixos níveis de sindicalização e de remuneração da força de trabalho.

Embora a empresa C. tenha iniciado o processo de reestruturação produtiva, foi a partir de 1996, com a venda da totalidade das ações para a E.C., que este processo se intensificou, como indicam as certificações obtidas pela empresa. A partir de 1996 a empresa adotou o modelo Critérios de Excelência da Fundação para o Prêmio Nacional de Qualidade e neste mesmo ano conquistou o certificado de qualidade I.S.O. 9001; em 1997 implantou o modelo de gestão *Total Quality Leadership (TQL)*, passou a ser avaliada pelos critérios de excelência do Prêmio Nacional da Qualidade e ainda obteve outro certificado de qualidade, o Q.S. 9000; em 2000 adquiriu o certificado de proteção ambiental I.S.O. 14001, passou a integrar o Programa Empresa Amiga da Criança e obteve o selo Abrinq. Ao longo deste período, a empresa recebeu diversos prêmios e certificados da própria corporação e de montadoras de automóveis localizadas nos mercados interno e externo. Conforme a informação disponibilizada no *site* da

Fundação para o Prêmio Nacional da Qualidade, o objetivo da adoção destes modelos de organização e gestão da produção é justificado da seguinte forma pela empresa:

Tais iniciativas têm como objetivo a criação e comunicação de valores; consolidação de uma cultura voltada para a satisfação total do cliente; promoção da verdadeira excelência por meio de um processo de aprendizagem e da melhoria contínua de todos os seus colaboradores e parceiros; e promoção do comportamento ético dentro da empresa, entre outros valores.¹

Ao enfatizar “a criação e a comunicação de valores” e a “promoção do comportamento ético dentro da empresa”, o discurso da corporação revela o processo de difusão de valores desenvolvido com a pretensão de mistificar a realidade e obter o envolvimento e a subordinação dos trabalhadores ao projeto empresarial, especialmente no que se refere à produtividade e à qualidade dos produtos. O caso particular desta empresa confirma, portanto, que a adoção das técnicas produtivas características do novo modelo de produção está associada a uma nova estrutura de gerenciamento da força de trabalho, que recorre a mecanismos mais cooptativos e manipulatórios para dissimular a ampliação do controle e a intensificação do trabalho inerente ao processo produtivo integrado e flexível. Nesta perspectiva, ao empreender a “consolidação de uma cultura voltada para a satisfação total do cliente”, interno e externo à empresa, a administração busca não apenas a adequação dos trabalhadores às exigências objetivas da organização da produção e do trabalho, mas visa também desenvolver e alcançar um maior engajamento e comprometimento dos trabalhadores —ou “colaboradores”, de acordo com o discurso empresarial— com as especificações de tempo e de qualidade da produção definidas pela empresa. Desta forma, é possível verificar que a empresa E.C. implementa uma estrutura de controle do trabalho característica do novo modelo de produção, o que implica que o efetivo funcionamento do processo produtivo deve ser garantido através do autocontrole e o controle intertrabalhadores.

Esta pretensão de introjetar no trabalhador a filosofia da ação participativa da empresa aparece também na referência ao “processo de aprendizagem e de melhoria

¹ FUNDAÇÃO PARA O PRÊMIO NACIONAL DA QUALIDADE. <http://fpnq.org.br/index.html>.

contínua de todos os seus colaboradores”. Conforme a análise desenvolvida no segundo capítulo desta pesquisa, as empresas inseridas no contexto da reestruturação produtiva realizam, além dos treinamentos técnicos, processos sistemáticos de transmissão de valores e investem em treinamentos comportamentais na tentativa de delinear o perfil atitudinal dos trabalhadores. No discurso da empresa E.C. —expresso nos questionários respondidos pelos representantes da empresa, por uma funcionária do Departamento de Recursos Humanos e por um gerente do Setor de Manufatura do Departamento de Transmissões Médias—, a exigência de um novo perfil de escolaridade dos trabalhadores aparece relacionada à efetivação destes treinamentos técnicos e comportamentais. Uma das breves respostas fornecidas pela funcionária do Departamento de Recursos Humanos comprova amplamente esta observação. Ao comentar a influência da educação escolar sobre o desempenho profissional dos trabalhadores, esta funcionária afirmou que a formação escolar “influi positivamente porque a escolarização facilita o processo de aprendizagem de normas e de informações técnicas.”

O exemplo desta empresa confirma, portanto, que a nova exigência do ensino médio como escolaridade mínima constitui um requisito para fornecer aos trabalhadores habilidades indispensáveis à treinabilidade técnica e comportamental, como leitura e interpretação de mensagens visuais e escritas, comunicação oral e escrita e cálculo. Neste aspecto, merece destaque o fato de que o programa de escolarização foi implementado pela empresa no período de 1993 a 2000. A redefinição do perfil de escolaridade dos trabalhadores ocorreu, portanto, no mesmo período e a partir do processo de reestruturação produtiva da empresa. Assim, o discurso e a prática empresarial relativos à educação escolar dos trabalhadores indicam que, para a empresa, a escolarização está associada ao desenvolvimento de capacidades cognitivas que viabilizem os treinamentos necessários à adaptação da força de trabalho às novas demandas do sistema de produção, tanto do aparato produtivo como dos atuais padrões de organização e gestão da produção e do trabalho. Dessa forma, revela-se o caráter utilitarista historicamente atribuído pelo capital à educação escolar do trabalhador, pois as novas exigências de escolaridade e a promoção dos programas de formação escolar são instituídas com o intuito de favorecer a atual superexploração da força de trabalho.

O novo perfil de escolaridade dos trabalhadores exigido pela empresa está relacionado ainda a outros interesses, como demonstra a resposta da funcionária do

Departamento de Recursos Humanos à indagação referente aos motivos que impulsionaram a instalação de um programa de escolarização no interior da empresa:

Para dar a oportunidade de educação formal e escolarização dos funcionários, propiciando que concluíssem o 1º e o 2º Graus. Além disso, era necessário adequar a mão-de-obra às normas de Gestão da Qualidade I.S.O. e Q.S. 9000 que previa a escolaridade mínima de 2º Grau para todos os funcionários...

Como foi mencionado no segundo capítulo desta pesquisa, os programas de educação escolar desenvolvidos no interior de empresas possuem uma relação direta e primordial com a padronização do nível de escolaridade da força de trabalho, um dos requisitos indispensáveis, entre outras normas estabelecidas pela I.S.O., para obtenção dos certificados que garantem a competitividade da empresa nos mercados. Esta mesma funcionária, ao ser questionada sobre a opção da empresa por fornecer a escolarização para os trabalhadores ao invés de contratar outros funcionários que já apresentassem o perfil escolar exigido, afirmou que

Levou-se em consideração dois principais fatores: papel social e aproveitamento de mão-de-obra técnica especializada. Todos os funcionários admitidos a partir do segundo semestre de 1995 atendem ao perfil mínimo de escolaridade.

O gerente do Setor de Manufatura, por sua vez, ao avaliar as exigências de conhecimentos escolares impostas ao trabalhador da produção e a influência da formação escolar no desempenho profissional dos trabalhadores, declarou que

... cada vez mais as máquinas estão se modernizando e se tornando informatizadas, isso nos leva a uma necessidade cada vez maior de pessoas capacitadas para desempenhar o trabalho com mais facilidade. (...) A formação escolar amplia o conhecimento dos trabalhadores dando-lhes mais autoconfiança na tomada de decisão, eles se sentem com capacidade de assumir mais responsabilidades, lhes dá também um horizonte maior no momento em que lhes é colocado um problema a ser resolvido. (...) A formação escolar deixa as pessoas com uma maior auto-estima, tendo condições de

trabalhar em equipe dando idéias e sugerindo melhorias nos processos de usinagem, conseguem ter uma maior interação com os companheiros e com as pessoas de nível superior a eles sem se sentirem inferiorizados. Melhora também o relacionamento interpessoal entre os turnos, pois se tem uma maior facilidade de se comunicar e passar as informações corretamente.

Um dos aspectos indicados nos trechos transcritos acima é o reconhecimento, por parte dos representantes da empresa, do saber tácito do trabalhador, dos conhecimentos construídos através da experiência subjetiva de trabalho, conhecimentos informais que compõem a formação técnica do trabalhador. Contudo, convém lembrar que, na racionalidade capitalista contemporânea, este reconhecimento implica o controle e a apropriação sempre mais sutil e intensa da subjetividade do trabalhador em benefício da produtividade e da valorização do capital. Nesse sentido, é possível depreender do discurso do gerente de produção mencionado acima que a formação escolar, ao desenvolver as habilidades básicas de leitura, interpretação, comunicação escrita e oral, cálculo e a capacidade analítica, colabora para a criação e desenvolvimento de condições cognitivas e psicológicas que propiciam uma maior apropriação do saber tácito do trabalhador referente ao processo de trabalho. É nesta perspectiva que o gerente afirma que a educação escolar, ao ampliar os conhecimentos, a autoconfiança e a auto-estima, aumenta a capacidade do trabalhador de tomar decisões, de resolver problemas, de sugerir melhorias no processo produtivo, de efetivar a comunicação exigida pelo processo produtivo e de “assumir mais responsabilidades”, expressão que denuncia a intensificação do trabalho inerente ao novo modelo de produção. Assim, a formação escolar viabiliza a maior participação exigida do trabalhador no contexto da produção integrada e flexível e, dessa forma, parece favorecer amplamente a integração do trabalhador à filosofia da ação participativa da empresa e contribuir para conformação do novo perfil de qualificação dos trabalhadores, tanto nos aspectos técnicos como comportamentais.

Estas diferentes fontes do discurso empresarial, portanto, revelam, ainda que pretendam camuflar, as motivações ou os interesses da empresa envolvidos no processo de escolarização dos trabalhadores. É possível observar ainda a tentativa de atribuir ao processo de escolarização, e a outros processos de aprendizagem desenvolvidos no interior da empresa, um sentido humanitário e ético, o que constitui uma dissimulação

dos reais interesses da empresa e configura um mecanismo de promoção da imagem da corporação através da valorização de seu papel social. De acordo com Harvey, este tipo de estratégia de *marketing* empresarial visa alcançar uma maior competitividade no mercado e é característico da lógica da acumulação flexível.²

3.2 - Considerações sobre os programas empresariais de escolarização dos trabalhadores

O programa de escolarização dos trabalhadores desenvolvido no interior da empresa E.C. incluiu o oferecimento do curso supletivo do ensino fundamental, no período de 1993 a 1998, e do curso supletivo do ensino médio, nos anos de 1997 a 1999. Estes projetos de educação escolar de trabalhadores resultam de parcerias entre empresas e instituições de ensino e, no caso da empresa E.C., o SESI foi responsável pelo curso supletivo do ensino fundamental e uma escola privada forneceu o curso supletivo do ensino médio.

Durante toda a década de 90, período que coincide com o processo de reestruturação empresarial no Brasil, diversas empresas da região de Campinas e de outras regiões do país recorreram ao oferecimento interno de programas de escolarização na tentativa de padronizar o nível de escolaridade da força de trabalho. Em parceria com estas empresas, o SESI, instituição vinculada à FIESP —Federação das Indústrias do Estado de São Paulo—, participou amplamente destes programas de educação escolar, fornecendo cursos de suplência do ensino fundamental e também o sistema Telecurso 2000, que compreende o ensino supletivo nos níveis fundamental e médio.

Em virtude da extensa participação do SESI nos programas de ensino supletivo desenvolvidos no interior de empresas, foi encaminhada uma carta à Diretora da Subdivisão da Educação de Jovens e Adultos, pertencente à Divisão de Educação Básica do SESI, com sede em São Paulo, solicitando dados referentes ao número de empresas e de trabalhadores envolvidos nos programas de ensino supletivo tradicional e no Telecurso 2000 respectivamente. A intenção era verificar a amplitude destas

² Cf. *A condição pós-moderna*. Trad. Adail U. Sobral, Maria S. Gonçalves. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 152.

experiências educacionais no Estado de São Paulo e, se possível, no Brasil. Foram solicitados ainda dados que pudessem fundamentar a caracterização histórica dos programas de educação escolar instalados no interior de empresas.

Uma vez que a resposta às solicitações dessa carta não se efetivava, foram realizados diversos telefonemas para a Diretora da Subdivisão da Educação de Jovens e Adultos do SESI na tentativa de obter os dados. Finalmente, foi agendada uma reunião com esta pesquisadora na sede da instituição em São Paulo. A diretora enviou uma de suas secretárias para este encontro, e, de acordo com esta funcionária, as solicitações não poderiam ser atendidas porque nem mesmo o SESI dispunha destas informações, devido à inexistência de arquivos centralizados e informatizados. Dessa forma, a instituição forneceu e autorizou a xerocópia dos seguintes documentos, elaborados pelo Departamento Nacional do SESI: Programa Fundamental de Adultos: Elementos Curriculares; Proposta Curricular para o Ensino Fundamental de Adultos; Pesquisa de Opinião da Clientela do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos no Sistema SESI apresentada no Seminário de Avaliação do Programa Nacional de Ensino Fundamental de Adultos de 1996. Forneceu também um relatório sobre os programas de ensino supletivo fundamental de jovens e adultos elaborado pelo Departamento Regional de São Paulo para a participação do SESI no Prêmio Educação para a Qualidade do Trabalho de 1998, promovido pelo Ministério da Educação e do Desporto e por diversas fundações e instituições. Este último documento, assim como a Proposta Curricular para o Ensino Fundamental de Adultos, referem-se especificamente aos cursos tradicionais de suplência e propiciaram a obtenção de algumas das informações pretendidas. O SESI ainda doou o material Manual do Orientador de Aprendizagem e Textos de Apoio para os Orientadores de Aprendizagem do Telecurso 2000, que também serviu à coleta de alguns dados.

Os programas de ensino supletivo destinados à formação escolar de jovens e adultos da classe trabalhadora não se iniciaram no contexto da atual reestruturação produtiva. Historicamente, os cursos de suplência foram instituídos pelos governos federais e estaduais como uma forma de educação compensatória, reservada a segmentos de trabalhadores excluídos da escola ainda na infância em virtude da necessidade de obter, precocemente, alguma fonte de renda que pudesse contribuir com o orçamento familiar. Existente no Brasil desde meados da década de 1920 na forma de experiências isoladas, o ensino supletivo foi consideravelmente ampliado após a

regulamentação do FNEP —Fundo Nacional do Ensino Primário— em 1945, órgão federal que destinava recursos financeiros específicos à educação de adultos e adolescentes e que propiciou a realização da Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes durante o período de 1947 a 1963, campanha que contribuiu para a disseminação dos cursos supletivos no país. A expedição da Lei Orgânica do Ensino Primário em 1946 também impulsionou a expansão quantitativa da educação de jovens e adultos ao estruturar o curso primário de ensino supletivo. Este curso compreendia as quatro séries do curso primário elementar, correspondentes ao primeiro segmento do ensino fundamental atual, e tinha a duração de dois anos.³

Esta expansão quantitativa da educação escolar de jovens e adultos da classe trabalhadora ocorreu em virtude da necessidade de preparar minimamente e de disciplinar a força de trabalho face ao desenvolvimento do setor industrial brasileiro verificado a partir da década de 1930. Com a Segunda Guerra Mundial, a implementação de uma política econômica de substituição de importações ampliou a produção industrial e estimulou a urbanização no Brasil, processo que intensificou uma dinâmica de racionalização que tinha como objetivo adequar pensamentos, disposições psicológicas e comportamentos individuais e sociais às condições de produção e ao regime de acumulação que se instituíam no país. Inserida neste processo de racionalização, a educação escolar e profissional destinada à classe trabalhadora constituía um dos aparelhos de difusão ideológica que buscava alcançar a maior integração e adaptação dos indivíduos à ordem social e que pretendia disciplinar e ajustar a força de trabalho ao processo produtivo capitalista.

Neste contexto histórico, o governo federal, em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias e com a Confederação Nacional do Comércio, criou um sistema de ensino paralelo com o objetivo de estender quantitativamente a formação da mão-de-obra demandada pelos setores comercial e industrial. Dessa forma surgiram o SENAI, em 1942, e o SENAC e o SESI em 1946, instituições que deveriam organizar e administrar escolas de aprendizagem comercial e industrial em todo o país. A legislação que regulamentava a criação e funcionamento deste sistema de ensino determinava que

³ Cf. PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987, p. 130-141; 165-194.

... essas escolas seriam de dois tipos: as estabelecidas junto às próprias empresas e as mantidas pelo sistema oficial de ensino. Nelas os cursos de aprendizagem deveriam conter disciplinas de formação geral, de formação técnica e de prática das operações de ofício.⁴

Além dos decretos-lei que regulamentaram a criação e a estrutura organizacional deste sistema paralelo de ensino, a Constituição de 1946 também contribuiu para a implantação de escolas no interior de empresas ao determinar que os estabelecimentos industriais, comerciais e agrícolas que empregassem mais de cem trabalhadores deveriam fornecer ensino primário gratuito para os seus funcionários e para os filhos destes funcionários.⁵ Desse modo, conforme o documento Prêmio Educação para a Qualidade do Trabalho, a partir de 1947 o Departamento Regional de São Paulo do SESI instalou os primeiros Cursos Populares de Alfabetização nas empresas, projeto que foi posteriormente estendido para espaços comunitários, como paróquias, sociedades de bairros, sindicatos etc.

Desde então, o SESI passou a oferecer cursos de suplência correspondentes ao 1º e 2º ciclos do ensino fundamental atual para jovens e adultos, em unidades escolares instaladas em espaços públicos e comunitários e ainda nos Centros de Atividades e nos Centros Educacionais pertencentes à própria instituição. Até os anos 80, estes cursos eram eventualmente implantados no interior de empresas, uma vez que a elevação dos índices de escolaridade elementar no país ao longo deste período dispensava este empreendimento. A partir da década de 90, porém, os projetos e as iniciativas do SESI relacionadas à educação escolar de jovens e adultos foram vivificadas. De acordo com o documento Proposta Curricular para o Ensino Fundamental de Adultos, em 1990 a instituição elaborou o Programa Nacional de Ensino Fundamental de Adultos, numa tentativa de sistematizar as diversas experiências implementadas pelo SESI e de definir e consolidar uma política de atuação nessa área. Em 1992, a Proposta Curricular para o Ensino Fundamental de Adultos do SESI foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação.

Neste mesmo período, a instalação dos cursos de suplência no interior de empresas ampliou-se de forma bastante significativa. A partir de 1992, a realização de

⁴ ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 166.

⁵ Cf. *ibid.*, p. 170.

parcerias entre o SESI e as empresas promoveu a criação de cursos supletivos correspondentes ao primeiro segmento do ensino fundamental. Em 1994, os cursos de suplência referentes ao 3º e 4º ciclos do ensino fundamental passaram a ser implantados não só nas empresas, mas também em outras unidades escolares do SESI. A relação destas iniciativas com o contexto da reestruturação produtiva é explicitada de modo exemplar no documento Prêmio Educação para a Qualidade do Trabalho, que faz a seguinte referência aos objetivos envolvidos no processo de expansão dos cursos supletivos do ensino fundamental:

Tendo em vista as exigências cada vez maiores e mais complexas que a economia globalizada impôs ao setor produtivo brasileiro, frente à concorrência internacional, houve a necessidade de mão-de-obra mais preparada e com melhores índices de escolaridade. Para atingir o grau de qualidade e produtividade necessário, as empresas deram o primeiro passo concreto rumo a este desafio em 1992.

Esta afirmação, assim como diversos outros trechos deste documento, evidencia explicitamente o caráter interesseiro e produtivista inerente aos programas de escolarização implementados pelas empresas em parceria com o SESI. Neste mesmo documento, é possível identificar também o conteúdo ideológico relacionado a estes programas de ensino supletivo. Ao caracterizar o aluno trabalhador, o documento afirma que

... o aluno se sente em desvantagem, face à concorrência nos diversos setores, pelo não domínio da leitura e da escrita. Sentindo suas necessidades, busca a escola por sua própria decisão. (...) ele procura, na escola, instrumentos para superação e conquista de melhores condições de participação cultural, política, social e econômica.

Este discurso, além de imputar uma aparente naturalidade à competitividade e à desigualdade social e cultural inerente ao capitalismo, atribui ao esforço e ao mérito individual, e não às relações sociais, as possibilidades de ascensão socioeconômica e cultural e de participação política, e ainda vincula as perspectivas desta ascensão à formação escolar. Desse modo, configura também a retórica da empregabilidade ao

responsabilizar individualmente o trabalhador pela obtenção do emprego ou pela condição do desemprego. O caráter ideológico intrínseco à concepção destes cursos supletivos se manifesta ainda na Proposta Curricular para o Ensino Fundamental de Adultos do SESI. Os princípios e os fundamentos da proposta educacional expressos neste documento valorizam amplamente o desenvolvimento da autonomia, da participação, da criatividade, da capacidade de resolução de situações problema. Estas qualidades, que correspondem às principais características do perfil de trabalhador demandado pelas empresas a partir do processo de reestruturação produtiva, aparecem como instrumentos necessários à intervenção na realidade social e ao exercício da cidadania. Este documento também vincula a ascensão social à formação escolar e explicitamente associa o desenvolvimento destes projetos de ensino fundamental de jovens e adultos trabalhadores à elevação da produtividade industrial e da qualidade do trabalho.

O documento Prêmio Educação para a Qualidade do Trabalho possibilitou a aquisição de informações sobre a organização dos cursos de suplência do SESI e, de forma bastante limitada, permitiu a coleta de alguns dados quantitativos referentes a estes programas educacionais destinados a jovens e adultos. Em termos organizacionais, estes cursos possuem uma estrutura semestral, com carga horária definida e com duração de dois anos para cada um dos segmentos do ensino fundamental. Os cursos supletivos são ministrados por professores habilitados, possuem processos internos de avaliação da aprendizagem dos alunos, e a promoção do aluno à série seguinte é condicionada à frequência mínima de 75% às aulas dadas e à obtenção da média 5,0 em cada um dos componentes curriculares. Ao término do curso, a própria instituição emite o histórico escolar ou o certificado de conclusão. Nos Cursos Isolados de Ensino Supletivo do SESI localizados nas empresas, grande parte do material didático é elaborada pelos professores; este material é xerocopiado ou mimeografado pela empresa e fornecido gratuitamente aos alunos. A empresa também é responsável pelo oferecimento de outros recursos didáticos, como, por exemplo, televisão, videocassete, retroprojetor, livros, jornais, revistas, mapas etc. O horário de funcionamento destes Cursos Isolados de Ensino Supletivo é definido em função da jornada de trabalho, o que se efetiva com a intenção de viabilizar a participação do aluno trabalhador no programa de escolarização antes ou depois do turno de trabalho.

Os indicadores quantitativos apresentados por este documento referem-se especificamente ao Estado de São Paulo e ao ano de 1997. Neste ano, os cursos de suplência do ensino fundamental, oferecidos para um total de 258 unidades escolares e de 21.019 alunos matriculados, foram instalados em 89 Centros Educacionais, 23 espaços comunitários e em 146 empresas. Estas unidades escolares localizadas nas empresas possuíam 10.305 alunos matriculados. Além destas informações, os documentos obtidos junto ao SESI não fornecem outros dados quantitativos sobre os cursos supletivos de ensino fundamental desenvolvidos no Estado de São Paulo e no Brasil.

Como foi mencionado, os cursos de suplência do SESI em parceria com as empresas foram implementados em duas etapas. Em 1992, teve início o curso supletivo referente ao 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, e em 1994 o segundo segmento do ensino fundamental passou a ser ministrado nas empresas. Porém, ao longo deste período, o SESI também disponibilizou para as empresas o sistema Telecurso 2000, que compreende o ensino supletivo nos níveis fundamental e médio. O projeto Telecurso 2000 resulta de uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a FIESP, a CIESP — Confederação da Indústria do Estado de São Paulo—, o SENAI e o SESI. O material do Telecurso 2000 fornecido pelo SESI possibilitou a obtenção de informações necessárias a uma breve caracterização deste projeto de ensino.

O sistema Telecurso 2000 constitui um programa de ensino supletivo à distância que transmite os conteúdos escolares através das teleaulas, ministradas em geral por atores e veiculadas por emissoras de televisão ou por gravações em fitas de vídeo. O material didático deste projeto educacional inclui também as apostilas dos alunos, com textos e exercícios. O sistema Telecurso 2000 destina-se a jovens e adultos que não receberam a educação escolar em idade apropriada e propõe que o processo de aprendizagem se desenvolva por meio da auto-instrução e do esforço individual. Quando instalado em locais como empresas, igrejas, centros comunitários, escolas públicas ou particulares, o sistema Telecurso 2000 prevê a implantação de uma telessala, que pode concentrar alunos de séries distintas, e o apoio de um Orientador de Aprendizagem, que deve possuir o ensino médio completo ou o superior incompleto, conforme o grau de ensino que vai administrar. Este sistema, reconhecido pelo MEC, fornece os certificados de conclusão do ensino fundamental e médio mediante o pagamento de inscrição e a aprovação nos exames supletivos oferecidos pelas

Secretarias Estaduais de Educação, independente da frequência às teleaulas, pois este programa pretende também possibilitar que qualquer pessoa adquira o material didático, acompanhe as teleaulas individualmente e, através de um processo autodidata, alcance a formação e a certificação escolar. Ainda que enfatize amplamente a retórica da formação para o exercício da cidadania, a proposta educacional do sistema Telecurso 2000 exposta nos documentos consultados visa, explicitamente, a preparação do trabalhador para o mercado de trabalho, através do desenvolvimento de capacidades e habilidades básicas que permitam ao indivíduo uma atuação competente na realidade produtiva, sempre em conformidade com as atuais exigências do capital.

Se comparado aos cursos de suplência, portanto, o sistema Telecurso 2000, em termos dos conteúdos propostos e dos métodos de ensino, constitui um programa de escolarização ainda mais aligeirado e superficial. A maior adequação deste sistema de ensino às atuais exigências do capital para a formação escolar da força de trabalho revela-se pelo fato de que, a partir do ano 2000, o SESI extinguiu os cursos de suplência e passou a oferecer apenas o sistema Telecurso 2000. Esta informação foi obtida na entrevista com a funcionária representante da Subdivisão da Educação de Jovens e Adultos do SESI. Ao ser questionada sobre os motivos relacionados a esta suspensão, a funcionária mencionou que a instituição tinha dificuldades para manter a “duplicidade de atendimento” —referindo-se ao oferecimento dos cursos de suplência e do sistema Telecurso 2000—, e tentou atribuir uma série de vantagens ao Telecurso 2000, como a maior “flexibilidade” do Telecurso em relação à frequência, à periodicidade e à continuidade do curso, fatores que, conforme esta funcionária, constituiriam estímulos para o aluno trabalhador concluir os estudos. Ao final de sua longa argumentação, a funcionária confessou que a opção pela manutenção do Telecurso 2000 em detrimento dos cursos de suplência possibilitaria uma redução dos custos envolvidos nos programas de educação escolar dos trabalhadores, tanto por parte do SESI como das empresas.

A iniciativa concreta desta instituição no sentido de substituir os cursos de suplência pelo sistema Telecurso 2000, assim como o discurso da funcionária da Subdivisão da Educação de Jovens e Adultos do SESI, denunciam amplamente o caráter produtivista e utilitarista inerente aos programas de elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores inseridos no contexto da reestruturação produtiva. O discurso e as práticas educacionais do SESI, instituição que representa diretamente os interesses e demandas do capital relacionados ao processo de escolarização dos trabalhadores,

evidenciam que mesmo com as novas formas de organização e gestão da produção e do trabalho, o capital não pretende que os conhecimentos científicos que fundamentam o funcionamento do sistema produtivo sejam assimilados pela força de trabalho. Esta constatação, portanto, confirma que, para o capital, a elevação da escolaridade do trabalhador polivalente e multifuncional não está associada ao domínio do conhecimento científico, mas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais que viabilizem a maior participação e o comprometimento do trabalhador com o processo produtivo. Assim, é possível afirmar que os programas de educação escolar dos trabalhadores implementados pelas empresas a partir da reestruturação produtiva buscam, em última instância, adaptar a força de trabalho às novas exigências do processo produtivo e, desse modo, são impulsionados fundamentalmente pelos objetivos de elevação da produtividade e da qualidade da produção que visam aumentar a competitividade da empresa nos mercados e intensificar a acumulação de capital.

3.3. – O programa de escolarização na empresa e a adequação do trabalhador às novas exigências do capital

Esta pesquisa contou com a participação de trabalhadores que cursaram o ensino fundamental e o ensino médio no programa de escolarização da empresa E.C.. Conforme os dados coletados junto ao SESI e à instituição privada que ofereceu o ensino médio, cento e seis trabalhadores percorreram desde a 5ª série até o 3º colegial na escola situada no interior da empresa. Após a identificação destes trabalhadores e dos seus respectivos endereços, foram enviados cento e cinco questionários pelo correio (Anexo 6, p. 146), pois não foi possível localizar a residência de um dos trabalhadores. O universo de participantes desta pesquisa é composto pelos trinta e três trabalhadores que responderam a este questionário, e principalmente pelos oito trabalhadores selecionados, a partir deste universo, para a realização das entrevistas (Anexo 7, p. 152).

A sistematização dos dados coletados por meio dos questionários possibilitou a elaboração de um perfil destes trabalhadores, referente aos aspectos socioeconômico, profissional e à trajetória escolar. Em média, estes trabalhadores possuem quarenta e dois anos de idade. Todos são casados e possuem, em média, de dois a três filhos;

apenas um deles não possui filhos. Com relação à moradia, 97,0% residem em imóvel próprio e 3,0% em imóvel emprestado. Em termos de renda familiar, declararam o seguinte:

- de R\$ 500,00 a R\$ 1.000,00 — 9,0%
- de R\$ 1.000,00 a R\$ 1.500,00 — 51,5%
- de R\$ 1.500,00 a R\$ 2.000,00 — 27,3%
- de R\$ 2.000,00 a R\$ 2.500,00 — 3,0%
- de R\$ 2.500,00 a R\$ 3.000,00 — 3,0%
- mais de R\$ 3.000,00 — 6,1%

No aspecto profissional, apresentam uma média de quinze anos como funcionários da empresa E.C.. Antes de serem contratados por esta empresa, 39,5% destes trabalhadores fizeram algum curso profissionalizante, e após a contratação 9,0%. Quanto à função desempenhada na empresa no momento da coleta de dados, à exceção de seis funcionários demitidos anteriormente, os trabalhadores afirmaram o que segue:

- operador de máquinas: 07
- operador de máquinas especializado: 04
- operador de torno C.N.C.: 01
- retificador especializado: 01
- operador de empilhadeira: 02
- preparador de linha de montagem: 01
- montador: 05
- montador de máquinas: 01
- facilitador de seção: 01
- engenharia de qualidade: 01
- inspetor de qualidade: 01
- pintor: 01
- almoxarife-conferente: 01

Com relação ao nível de escolaridade anterior ao programa de escolarização realizado na empresa, 85,0% dos trabalhadores haviam concluído o curso primário — equivalente ao 2º ciclo do ensino fundamental atual—, 3,0% possuíam a terceira série

do curso primário e 12,0% chegaram a cursar a 5ª série. Em média, estes trabalhadores não freqüentavam a escola há 21 anos.

No caso específico dos oito trabalhadores entrevistados, torna-se necessária a apresentação de algumas informações básicas, o que servirá também como forma de identificação dos depoimentos transcritos a seguir:

- V.A.F.: 52 anos; casado; dois filhos; operador de empilhadeira; catorze anos como funcionário da empresa; escolaridade anterior - 4ª série do curso primário; não freqüentava a escola há trinta e três anos.
- N.F.G.: 37 anos; casado; três filhos; operador de máquinas e líder de célula; onze anos como funcionário da empresa; escolaridade anterior - 4ª série do curso primário; não freqüentava a escola há quinze anos.
- E.G.S.: 45 anos; casado; três filhos; pintor; quinze anos como funcionário da empresa; escolaridade anterior - 4ª série do curso primário; não freqüentava a escola há vinte anos.
- J.F.S.: 46 anos; casado; um filho; operador de torno C.N.C.; treze anos como funcionário da empresa; escolaridade anterior - 4ª série do curso primário; não freqüentava a escola há dezoito anos.
- J.A.S.S.: 42 anos; casado; quatro filhos; facilitador de seção; catorze anos como funcionário da empresa; escolaridade anterior - 4ª série do curso primário; não freqüentava a escola há vinte e cinco anos.
- J.O.L.: 28 anos; casado; três filhos; montador de máquinas; dez anos como funcionário da empresa; escolaridade anterior - 4ª série do curso primário; não freqüentava a escola há quinze anos.
- V.F.: 39 anos; casado; dois filhos; operador de máquinas; onze anos como funcionário da empresa; escolaridade anterior - 4ª série do curso primário; não freqüentava a escola há vinte anos.
- M.C.V.: 34 anos; casado; sem filhos; operador de máquinas; quinze anos como funcionário da empresa; escolaridade anterior - 3ª série do curso primário; não freqüentava a escola há 12 anos.

Na tentativa de responder a questão proposta nesta pesquisa, a análise das entrevistas desenvolvida a seguir pretende identificar se a educação escolar permanece restrita à lógica de valorização do capital e promove unicamente a adequação destes trabalhadores ao tipo de qualificação exigido a partir do processo de reestruturação produtiva, ou se, por outro lado, a escolarização contribui também para o desenvolvimento de um pensamento mais crítico e reflexivo, capaz de compreender e questionar a realidade produtiva e social. Nesta perspectiva, a análise empreendida neste item procura detectar, no discurso dos trabalhadores, os interesses e objetivos que motivaram o retorno à escola e a funcionalidade dos conhecimentos escolares à configuração das capacidades e dos comportamentos exigidos pelo processo produtivo.

O percurso escolar destes trabalhadores é marcado por uma contraposição entre exclusão e imposição, decorrente da racionalidade produtivista que impera nas sociedades capitalistas. Excluídos precocemente de um sistema educacional que reservava, quando muito, o ensino primário às camadas populares, estes trabalhadores foram obrigados, não menos precocemente, a adentrarem no mundo do trabalho infantil. Dentre os entrevistados, a média de ingresso no mercado de trabalho é de onze anos. Assim, para estes trabalhadores, a educação escolar aparece sempre associada às restrições ou às exigências impostas pelo mercado de trabalho:

Na realidade, eu parei de estudar porque, é, eu, eu trabalho, aliás, quando eu comecei a, a estudar eu já trabalhava... Então eu, na minha, é, na minha infância, desde pequeno eu já trabalhava. Eu trabalhava, já, eu tive uma infância, assim, bastante difícil, eu trabalhava às vezes até onze hora, catava lata na rua, assim, meio do lixo, assim, pra, pra vender, pra ajudar meus pais. E, às vezes, eu, eu trabalhava até onze horas, chegava em casa correndo, que eu tinha que tomar banho, almoçar e entrar na escola meio dia e quinze. Aí eu concluí o, o primeiro, a minha primeira etapa, né?, que foi o, até o quarto ano primário... (...) E não tinha, assim, é, qualquer coisa que a gente fazia não, não pedia, assim, uma escolaridade, então, você tava trabalhando, não, não fazia, assim, muita questão de estudar ou não. De continuar estudando. Porque na, na época que a gente, que eu estudei, se, se tivesse o quarto ano primário já tava realizado. Hora que, agora, as coisa evoluíram, então, a gente teve, teve que voltar a estudar. (V.A.F.)

Além disso, as lembranças relativas à escola no período da infância indicam a repressão, a humilhação e a marginalização sofridas pelas classes trabalhadoras em um contexto escolar caracterizado pelo autoritarismo e pela imposição de comportamentos, de valores e de conhecimentos dissociados da realidade vivida e das necessidades sentidas por estes trabalhadores. Em todas as entrevistas realizadas, não houve nenhuma menção ao saber escolar, o que evidencia o caráter exterior e estranho destes conhecimentos para os alunos. As brincadeiras, as brigas, a merenda, o pátio, o jardim da escola, e até mesmo o castigo —“Castiguinho lá foi bom, pelo menos eu não estudava...” (J.O.L.)—, revelam os momentos felizes que povoam a memória destes trabalhadores. Vale destacar, porém, algumas das referências à sala de aula, aos professores e às práticas vigentes na escola:

Ah, é, a lembrança é, é, até assim, é um pouco triste, né?, porque a escola, naquela época, ela era muito rígida, né?, assim, às vezes, é, não era tão liberal igual é hoje, assim, você... Na, na classe, você tinha que ficar comportadinho, não deixava nem você sair pra ir no banheiro... Teve até uma época que, quando eu estudava no sítio ainda, no primeiro, morava na, na roça assim, né?, no primeiro ano que, na aula, a professora não deixava eu sair pra ir no banheiro, e, e eu cheguei até a mijar, até na, na calça, assim, dentro da sala. Aí depois, vergonha, né?, como é que você vai fazer? Aí, aí, tinha a hora é, porque tinha a hora do recreio, né?, aí chegou na hora do recreio eu tive que ficar sentado lá porque tava com a calça toda molhada. Quer dizer, é umas coisas que, antigamente é, a gente contar assim, vai dizer “Mas não é possível”, mas era possível sim porque professor, assim, era catado meio a laço lá, quem soubesse um pouco era professor. Então, não tinha essa noção do que é o direito de ir e vir, o direito de você pedir alguma coisa, ou... Eles eram muito rígidos. (V.A.F.)

Tinha uma doutora M., como que é?, M., ela chamava, professora, dona M.. Aquela mulher eu vou falar pra você... Aquela lá foi que me revoltou e eu saí da escola, mesmo... Era aquela que, se ela, se tinha um aluno fraco, fraco, ela não ligava pra você que tava fraco. Ela dava atenção só pro aluno mais forte e é onde a gente não, não aprendia. Isso me revoltou. Eu fiquei revoltado com professor, nossa, muitos anos, fiquei revoltado, por causa disso aí. Ela via que o aluno tava fraco, em vez de ela ir lá, incentivar aquele que tava fraco, pra tentar acompanhar os que tá mais forte... (M.C.V.)

Estas lembranças indicam que os conhecimentos, as práticas pedagógicas, a organização e as relações sociais da escola, as desigualdades sociais e o trabalho infantil, e especialmente o próprio sistema produtivo taylorista-fordista, constituem uma totalidade que impõe a exclusão escolar às classes trabalhadoras. Em conformidade com esta mesma racionalidade produtivista, no contexto da produção integrada e flexível a escolaridade aparece como uma exigência inexorável. Em todas as entrevistas realizadas, e em vários momentos, é possível detectar que o retorno à escola está vinculado à necessidade de “acompanhar o mercado, (...) atualizar para o mercado” (J.F.S.), à “globalização” (V.A.F.), à “modernização” (V.F.; N.F.G.), o que manifesta a sintonia com o discurso hegemônico da empregabilidade, uma vez que os trabalhadores atribuem ao esforço e ao mérito pessoal a responsabilidade pela permanência no emprego. Assim, é explícito e recorrente na fala destes trabalhadores que o retorno à escola ocorreu para que eles não fossem novamente excluídos, antes da escola, hoje do trabalho. Esta posição revela-se, de modo especialmente enfático, nas respostas referentes aos motivos envolvidos na volta à escola:

Eu tive, eu tive depois, né, depois de quanto tempo, doze anos, que eu parei, treze anos, não fui mais pra escola, quer dizer, olha só, até quando eu voltei, depois de vinte anos, eu tive muita oportunidade nesse tempo, podia ter estudado, só que a falta de interesse era muito grande, não tinha interesse. Agora, por que que eu voltei? Ser franco pra você, porque a empresa chegou, falou pra mim “Ou você estuda, ou você vai embora...”. Né? Então eu falei “Bom...”. Fui mais, né, pela pressão da empresa que eu tô trabalhando. Porque, assim, por mim eu não teria, não que eu não teria, não, nem passava pela cabeça, eu, realmente uma ignorância muito grande, não passava pela cabeça, voltar a estudar. Se eles não falam “Não, você vai ter que estudar ou você vai pular fora.” (V.F.)

A gente voltou por exigência da empresa, né? Fosse por, por a gente, a gente não voltaria... E quem não, quem não estudou também, não tá lá dentro mais, né? (...) E não, não foi estudar e não tá lá mais. A firma dispensou todos. Tá fazendo parte do que eu falei pra você, da, da I.S.O.. A I.S.O. tem um padrão de escolaridade, se a pessoa, se o funcionário não tiver esse, essa escolaridade, eles não fornece o certificado. (J.A.S.S.)

Olha, sinceramente foi por necessidade, pra manter o emprego, manter o emprego. Antes, porém, eu não tinha nem, pela idade também, né?, eu achava que não adiantava mais estudar, que não tinha mais validade nenhuma, que não tinha mais futuro... E não tinha intenção em voltar pra escola. Mas, por causa do trabalho, a firma incentivou bastante também, insistiu pra a gente voltar à escola. Primeiro que ela tava interessada no certificado, é nove mil, catorze mil, catorze mil e um, e ela necessitava que a gente voltasse a estudar, que, que a própria, o I.S.O. 9000 exige o, o estudo, exige o pessoal formado. Então foi aonde nós voltamos. (E.G.S.)

Sabe por uma pequena, leve, é, pressão da empresa, sabe? Senão, não tinha voltado. Franco. (...) Era interesse e necessidade da empresa, do serviço em que a gente trabalha, pra garantir o emprego. Tô sendo franco. Foi pra garantir o emprego. (M.C.V.)

Por quê? Ah... Ah, é, pra acompanhar o mercado, eu fiz isso pela firma. Eu fiz isso pela firma. (...) Então, aí, naquela época que a E.C. exigiu que a gente voltasse a estudar, foi no caso que ela montou escola lá, pra trabalhar em nível de mercado, aí foi que a gente voltou... E ela forneceu, afixou os horários também, forneceu a escola dela, tomou a atitude, então aí a gente voltou. (J.F.S.)

Aqui, o caráter impositivo da educação escolar revela-se com toda a sua força, pois a escolarização aparece de forma inequívoca como uma exigência da empresa. Os interesses e os objetivos dos trabalhadores relacionados ao retorno para a escola permanecem, assim, circunscritos à lógica da preparação para o mercado de trabalho, à perspectiva de manutenção do emprego e à possibilidade de ascender na hierarquia da empresa, de “crescer na vida profissional” (J.O.L.). Por outro lado, nestes e em outros diversos momentos, os trabalhadores observam que os interesses e objetivos da empresa na implementação do programa de escolarização estão associados à necessidade de obtenção dos certificados I.S.O. para garantir a competitividade no mercado. Desse modo, a lógica do mercado aparece como definidora das ações, das iniciativas e dos comportamentos, tanto por parte da empresa como dos trabalhadores, conforme indica o trecho a seguir:

Eu acredito que a, a empresa, ao organizar a escola, foi o seguinte: (...) porque tem que ter o conhecimento, e hoje é tanto dela, quanto dos funcionários, porque a empresa que tem, como diz o outro, ela convive só pra ela, ela não vai pra frente. Então, ela tem que desenvolver, ela tem que desenvolver e tem que desenvolver os funcionários dela também. Que quando você tem, por exemplo, hoje, não se fala em outra coisa a não ser certificado, e quando você estuda, é lógico, você quer o certificado. Então a empresa, quando ela trabalha, ela desenvolve um determinado serviço, ela tem o certificado dela também, seja de qualidade, seja ele de qual for, ela vai ter. Então, pra isso aí, ela tem que depender dos funcionários, de tá bem qualificado, ter treinamento e conhecimento; sem escola ela não tem como tá desenvolvendo, _____ esses treinamentos, esses conhecimentos. (N.F.G.)

Impregnados por esta racionalidade produtivista, estes trabalhadores tendem a estabelecer uma significativa relação entre alguns dos conhecimentos escolares e a realidade produtiva. Ao discorrerem sobre esta relação, as disciplinas de Português e Matemática aparecem como extremamente funcionais ao desempenho das funções, especialmente a partir da introdução das máquinas informatizadas. Outras disciplinas, que poderiam contribuir para uma compreensão mais abrangente e crítica das determinações e das implicações sociais, econômicas e políticas do processo produtivo, não são sequer mencionadas. Este silêncio denuncia o caráter utilitário e interesseiro atribuído aos conhecimentos escolares no contexto do sistema capitalista de produção, pois somente são valorizados os saberes operacionais, que apresentam aplicação direta na atividade produtiva. As difusas referências aos conhecimentos mais gerais propiciados pela escola também se encontram relacionadas à eficiência no desempenho das funções.

... na máquina informatizada você tem que, você tem que tá bem preparado para mexer, você tem que tá bem preparado. Então, o que acontece? Se você não tiver bem preparado, você não vai conseguir dar conta do recado, então a escola, a escola, no momento da escola, ela ajuda você pegar e... Abrir sua mente pra pensar, porque você começa a escola hoje, você começa a escola, você vem com o pensamento devagarinho, conforme você vai fazendo, vai se expandindo. O que acontece? Ela abriu a sua função, abriu a sua mente pra função do trabalho, que ela, é relacionar o estudo com o trabalho. Quando de primeiro a maior parte dos torno lá era manual, não exigia estudo, entendeu?

Hoje não, hoje você trabalha mais com a cabeça e menos com os braços, com o corpo. Então, o que acontece? Se você trabalha mais com a cabeça, o que acontece? Você tem que ter o estudo, entendeu? Então a escola, ela abre a sua mente. (...) tem que ter muita leitura, tem muita coisa pra você ler, você tem muito cálculo pra fazer, você tem... E outra, em geral, você tem que ter um conhecimento em geral, você tem que ter, os outros, não só disso, não só daquilo. Porque normalmente você conversa com muitas pessoas, vem muita gente de fora conversar com você, nego grande, de outra firma... Então, o que acontece? Já pensou se eu sou um analfabeto, ah? Se eu sou uma pessoa que... Demorava, tem coisas que eu não sei nem como, nem como conversar, nem como responder daquele troço ali, como faz. Então em geral, ajudou e muito... Hoje você tem, hoje você tem uma mentalidade aberta, você sabe como responder, como conversar, com os outros de todo nível, entendeu? Eu calculo, eu conto por mim, porque lá na firma ali é gente de todo nível, entendeu? (J.F.S.)

Ajuda muito... Porque, às vezes, eu costumo dizer, você vai deixar lá a ocupação lá, o diário de bordo, você vai deixar a informação pro rapaz que vai trabalhar, você tem que escrever, coisa que vai um tempo enorme, né, quer dizer, ajuda muito, né, você tem muito mais prática, pra escrever e saber o que tá escrevendo... O conhecimento é muito bom... Tanto na Matemática, também, o conhecimento que você tem que ter pra operar a máquina. (...) Também, quer dizer, porque antes trabalhava mais a força física, né, e a partir do momento que eu terminei a escola, então já tive essa oportunidade: “Agora você vai trabalhar...”. Vamos imaginar assim, se eu não tivesse estudado, eu não teria essa oportunidade de trabalhar numa máquina informatizada... (...) Não consegue, pelo menos lá na E.C., não consegue e não vai conseguir, e tem mais, quem não estudou, quem não teve conhecimento de escola, igual a gente tem, além de não conseguir trabalhar na máquina ele não vai ter essa chance também de aprender. (V.F.)

É o que eu falo pra você, que nem, no meu, já no meu caso é mais o Português e a Matemática, que é uma coisa que a gente convive ali todo dia, né? Quem é em termos de, no caso das máquina que a gente trabalha né?, C.N.C., é, exige, tanto a mecânica, como o caso, a informatizada, né, elas exigem a Matemática e o Português, é lógico, que é pra você deixar uma redação, alguma coisa específica, às vezes, pra falar da máquina, o que tá acontecendo, explicar, se expressar, né? Tipo você fazer uma redação pro outro

ler, né. Aquilo que você tem que passar, o que tá acontecendo na máquina pro outro... (M.C.V.)

Ah, a escola foi... A escola foi importante, né?, em tudo... No meu trabalho eu desenvolvi, eu aprendi mais coisa, através da escola... Que eu não sabia, né?, fazer nem conta, fazer nem conta de mais, hoje já tem, conta, coisa que exige lá que exige da Matemática, Português, essas coisa tudo. Se não soubesse eu não tava, talvez hoje eu tô montador, essas coisa, taria um pouco, subi pelas coisa que eu sei, eu sei fazer aquilo. Que lá exige muito cálculo também. E lá não, não ia poder chegar, “Não, não vou aceitar isso daí que não tem jeito...”, aliás, os caras não iam me dar essa oportunidade que eles sabiam que eu não ia ter condições... Hoje já tenho. Acho que foi a escola que ajudou isso, né? (J.O.L.)

Quando situada no âmbito do trabalho, portanto, a escola está sempre associada à competência no desempenho das funções e às perspectivas de ascensão profissional. Aqui, o discurso dos trabalhadores revela a ampla funcionalidade da educação escolar para o capital, pois além de proporcionar as habilidades de leitura, comunicação oral e escrita e cálculo exigidas pelo sistema de produção integrado e flexível, a escolarização ainda gera nos trabalhadores expectativas de uma suposta promoção —caracterizada, concretamente, pelo acúmulo de funções e pela intensificação do trabalho inerentes ao novo modelo produtivo—, o que tende a aprofundar o envolvimento e o compromisso com os objetivos empresariais. Este caráter imediatista e utilitário atribuído à educação escolar aparece também nas diversas referências aos cursos de treinamento estipulados e desenvolvidos pela empresa, conforme indicam os trechos transcritos a seguir:

... a escola foi muito boa, porque hoje, cada coisa que a firma oferece pra gente, a gente acha que é de ampla necessidade, a gente precisa dela também. Não só dentro da empresa ou pra outro serviço, outra atividade aqui fora. E também, a gente vai sem medo também. Então não tem aquele preconceito de chegar, e ter vergonha de chegar lá, “Pô, será que eu vou fazer? Será que eu vou desempenhar?”. Aquele medo, acabou. Então a gente vai sem medo. É pra você fazer aquele curso? Tá lá pronto pro que der e vier, e tá sabendo que não vai ficar pra trás, que vai conseguir. Então a escola em um termo, foi muito bom pra ajudar isso. (E.G.S.)

Ajuda porque fica mais fácil, né?, pra você tá, é, pegando essas coisas que o instrutor tá passando pra gente. Então fica bem mais prático. E se você não tivesse, você não tem o princípio, né?, não tem o início da coisa, né?, fica perdido. Então a escola ajuda bastante nesses cursos. (N.F.G.)

... se eu não tivesse feito lá a escola, eu não tinha nem como fazer esse curso de robótica. Aquele treco, aquilo lá você tem que estudar pra caramba... Saber, lá você tinha que fazer até o programa, lá você tem que fazer o programa do robô. Tudo você tinha que fazer, sabe? Então, se não tiver esse conhecimento não tem como fazer. Então, normalmente, a escola, a escola é o centro de tudo. Hoje em dia é! Já foi o tempo que você sabia ler, escrever, e assinar, assinar o nome e ler mais ou menos e ia, e hoje não. Hoje tem que ter escola. Hoje a escola é o centro. (J.F.S.)

De acordo com a perspectiva dos trabalhadores, portanto, os conhecimentos escolares colaboram tanto com o desempenho no âmbito da atividade produtiva como nos cursos de treinamento. Nesse sentido, a escola contribui não apenas com a atuação e com a formação técnica do trabalhador, mas aparece ainda como um instrumento amplamente favorável à conformação dos aspectos comportamentais requisitados pelas novas estratégias de controle e de intensificação do trabalho.

... a gente aprendeu, tanto pela parte da escola como pelos cursos que eles deram pra gente, tem que valorizar aquilo ali pela questão de você saber o custo que é. Então pra eles é interessante, quer dizer, a partir do momento que eu vou descartar uma coisa, eu tô sabendo quanto aquilo ali custa, como foi feito pra aquilo ali é, não ser desperdiçado, então pra ela tem, se leva muito lucro com isso. Tem pessoas ali que se preocupam com as coisas... Economiza mais pra empresa, porque é outra cabeça. A pessoa, né, sem o conhecimento né, de escola, fica muito, não tô dizendo todos, né, mas a maioria não tem noção de nada, dá muito, vamos dizer assim, dá mais prejuízo do que quem tem o conhecimento. (V.F.)

Eu vejo, eu vejo muito, porque o trabalho e a escola, você vê, hoje em dia você tem que tá, você tem que tá preparado, e a escola preparou nós, ela preparou nós pra nós atender de tudo quanto é, porque hoje em dia, você, na tua área de serviço, você é quase

autônomo, entendeu? Porque é você, que a maior parte, que resolve tudo os seus problema ali. Então, o que aconteceu? A escola, por intermédio da escola, você abriu sua mente, abriu sua mente pra você saber resolver tudo os problemas, pra você saber conversar (...) E outra, pra começar, desde a rapidez pra conversar... (Risos) Letras melhores, entendeu? E tudo... É que, normalmente ela, a escola ela melhorou em toda área, toda área, é na organização, é na parte de leitura, é na parte de, até mesmo da administração da área, entendeu? Que ali você tem que, normalmente ali, aquele serviço que você faz, você tem que organizar tudo, você tem que organizar tudo, tudo depende de você... E não é que nem de primeiro que ia um outro resolver, não, hoje ali é pouca gente, tudo aquilo que você, cada um tem que resolver. (...) Porque hoje, muitas coisas que eu tinha que chamar alguém pra desenvolver, coisa assim, eu mesmo resolvo lá, entendeu? (...) A escola atendeu os meus interesses e eu acho quase mais pra firma ainda. (...) Eu acho mais a da firma do que o da gente. Foi útil pros dois lados, mas eu acho que a firma lucrou mais ainda. (...) Por causa disso. Teve muitas coisas que tem que chamar alguém pra resolver, que você resolve lá, entendeu? (J.F.S.)

Em termos de organização, a gente já tinha organização lá dentro, de antes de estudar, só que não era tanto quanto tá sendo hoje. (...) Então ajudou sim, ajudou bastante em termos de organização, até limpeza, a higiene, assim, higiene ali, que eu falo, não da gente, a higiene no trabalho, pra você por qualquer coisa de, é, pegar papel e jogar no chão, eu falo mesmo nesse termo aí. Cai o óleo no chão, lá, “Você que se vira, larga aí, não é eu que vou pisar mesmo...”. Se é que você pode escorregar, e você mesmo cair. Então não, caiu o óleo no chão, a gente vai lá na organização, (...) já passa, limpa. Se tem papel caído no chão, a gente passa, cata, não é daquele que passa e chuta e joga pra baixo da caixa, amassa e joga, pra dentro da caixa. Tem mais isso não. Lá você acabou de usar copinho de café, antes era largado em qualquer canto, em cima de máquina, painel, não tem mais isso não. Hoje em dia lá, o negócio é severo. Tem um lugar, no cafeeiro lá, que tem lugar só pra coisa plástica, do copinho. (...) O piso melhorou né, também... Por isso que aparece mais os erro da gente... (M.C.V.)

Estas referências indicam amplamente a adequação dos trabalhadores ao perfil atitudinal exigido pela empresa. Ao longo de todas as entrevistas, comportamentos como responsabilidade, iniciativa, criatividade, disponibilidade, assiduidade, pontualidade, capacidade de resolver problemas, organização, bom relacionamento, dedicação, dinamismo etc., aparecem de forma espontânea no discurso dos

trabalhadores. Em todas estas manifestações, a ausência de uma perspectiva mais crítica indica uma profunda introjeção destes requisitos e uma forte identificação com os projetos e as propostas da empresa. Assim, se a escola colabora com a configuração deste perfil, por outro lado parece não ter fornecido bases que pudessem conduzir a um questionamento das novas exigências que recaem sobre os trabalhadores. As falas que seguem são bastante elucidativas do processo de integração do trabalhador às demandas e aos interesses da empresa.

Primeiro lugar acho que é conhecimento. Tem que conhecer, tem que crescer sua mente, tem que tá desenvolvido pra crescer junto com a firma. Desenvolver, não ficar parado no tempo. Falo isso daí, falo com consciência, porque é o que eles passam pra nós, isso daí, em reunião... Conhecimento... É, não é tanto falar: se matar de trabalhar. É conhecer, estudar e tentar batalhar assim... Mais é conhecimento, é exigido mesmo. Organização... É que nem eles falam: “Vestir a camisa da firma”, é que lá tem que ser assim mesmo. (J.O.L.)

Olha, a empresa exige o que, ela exige o conhecimento, né, ela exige que o trabalhador ali ele tem que ser criativo, ele tem que ter é, disponibilidade é pra trabalhar em turma, trabalhar em grupo, ele tem que ter um, vamos dizer assim, um perfil, que, eles falam lá de, tem que ser dinâmico né? A empresa, hoje, né?, ela tem que ser, não só lá, como a gente tem informação de outras empresas (...) Então a gente pede informações pra outros amigos que trabalham em outras empresas. Então a empresa, hoje, ela tá voltada mais pra isso aí mesmo, ela tá procurando um profissional, que ele tem que ser um profissional gabaritado, ele tem que ser dinâmico, é, vamos dizer, ele tem que ser multifuncional, ele tem que saber desenvolver vários trabalhos, tem que ter criatividade, é fundamental. (...) quando eu comecei a estudar, o supervisor chamou eu, eu agradei pra ele, né, porque a firma deu essa oportunidade. Hoje, eu sou grato, e, às vezes, eu fico até pensando nisso, “Pôxa, a empresa, ela vem dando oportunidade pra mim...”. Só que, eu fico pensando comigo, “Pô, eu tenho que procurar mais informação”, porque a gente tem que tá buscando mais informação, porque a empresa ela dá as oportunidades, então a gente tem que pegar e, da melhor maneira possível, pra poder tá desenvolvendo o trabalho, e a gente tem que procurar também estudar mais, né, e ela dá valor a essas pessoas que têm interesse. (...) porque, é lógico né?, ela confia naquele funcionário, então ela busca nesses funcionários é ele ser criativo, né?, tem que ser criativo porque se não for criativo, ele tá fora mesmo, isso aí a gerência passa pra

gente, isso aí eles passam pra gente, que a gente tem que ser criativo, a gente tem que ser dinâmico, pra trabalhar em grupo, porque se não trabalhar em grupo e não for dinâmico, tá fora. (...) Agora, se a empresa busca esse profissional que tem que ser dinâmico, criativo, né, quer dizer, se eu não tivesse abraçado essa causa, eu tava fora do emprego (...) Eu não vou dizer pra você que eu vou ficar vinte ou trinta anos na empresa, mas, amanhã ou depois, se eles tão dando a oportunidade pra mim, é lógico, que eu tô procurando, vou tá fazendo os cursos né, que nem, esta semana eles tão passando pra mim mais alguns conhecimentos, então eu vou ter que correr atrás. É lógico, eu já falei com meu supervisor, que eu tô buscando isso, né?, então eu fui indicado, pelo tempo de empresa, eu fui indicado pelo gerente a fazer curso dentro da empresa, é através do quê?, através do conhecimento, da dedicação da gente, né, do dinamismo da gente, da criatividade. Então agora eles passaram esse conhecimento, inclusive o curso que o rapaz passou pra mim lá, de informática, né, ele citou pra mim, “Olha, essas pessoas, vocês foram selecionados por quê?, porque o gerente, o seu gerente, ele indicou você”. Então, quer dizer, que se ele tá indicando pra fazer aquele curso, é porque ele confia no que eu faço, né? Então, é gostoso isso aí, então a gente tenta retribuir, da maneira que a gente sabe, da maneira que a gente pode, que é tá trabalhando, porque aquelas pessoas que não fizeram isso aí, tá fora da empresa. Porque, se a empresa chama você pra fazer uma coisa, você não faz, você tá fora. (...) Eles procuram assim, que a gente tem que tá bem informado (...) ser uma pessoa que tá atenta né? A informação, curso, né, tem palestra lá, tem essas reunião lá com o presidente, então, perguntam mesmo. Então o funcionário tem que tá, eles gostam que a pessoa responde. Então, antigamente, se o cara, se um funcionário soubesse mais, pra empresa não era bom. Hoje já é diferente. Pra empresa, ela prefere aquele funcionário que vai buscar mesmo a informação, eles preferem esse funcionário. (...) Que quando a empresa dá oportunidade pra aquela pessoa, ela não agarra, ela não pega aquela causa, então que que acontece?, a empresa pega e fala: “Esse cara não tá interessado”, então automaticamente, a primeira dispensa que tiver ele tá fora. Ela não pode contar com ele. Da mesma maneira, a pessoa acaba estragando, atrapalhando ela mesma e às vezes, ela acaba atrapalhando as demais pessoas que trabalham no grupo, porque, quando você pensa, todo mundo discute, né?, hoje tem coisas que você vai falar no grupo, então tem que tá todo mundo de acordo. Se não tiver todo mundo de acordo, ou sai, ou não sai do papel, né? (N.F.G.)

O discurso destes trabalhadores evidencia que na racionalidade instituída pela produção integrada e flexível o próprio conhecimento converte-se em um instrumento

de controle, pois os “eleitos”, os trabalhadores escolhidos para participarem dos cursos oferecidos, devem apresentar uma ampla e profunda sintonia com a “filosofia da ação participativa” da empresa. Conforme a apreensão destes trabalhadores, estes cursos geram possibilidades de crescer profissionalmente dentro da empresa, e também aparecem como um sinal de *status*, de distinção perante o grupo de trabalhadores. Estes discursos revelam, assim, alguns dos sutis mecanismos de envolvimento dos trabalhadores com o projeto empresarial, e ainda indicam a forte presença de comportamentos intensamente exigidos pela nova realidade produtiva, como o autocontrole e o controle intertrabalhadores. É evidente, porém, que a estratégia mais eficaz de subordinação e de cooptação dos trabalhadores, de obtenção do compromisso destes trabalhadores com as demandas e com os objetivos da empresa, consiste na ameaça constante do desemprego, como já demonstraram as referências anteriores. Este aspecto é reforçado de modo explícito no seguinte trecho:

Como o trabalho hoje em dia tá muito difícil, todo mundo se sujeita àquilo que aparece. Se você tem um conhecimento de um certo trabalho e você não acha ele pra trabalhar, pra ganhar aquilo que você almeja, você é, você se submete àquele trabalho, da forma que o patrão vai te oferecer aí, entendeu? Se você não quer tem outro ali que quer. A mão-de-obra, ela tá muito grande, e o trabalho é menos, quer dizer, tem mão-de-obra sobrando. Então, se você não quiser, olha, tem outro que quer, e faz até o que você faz, a mesma coisa, até por menos. (V.A.F.)

Se no discurso dos trabalhadores é possível detectar, em diversos momentos e através de inúmeros exemplos, a relação entre a educação escolar e a realidade produtiva, quando indagados sobre as relações entre os conhecimentos escolares e as condições sociais, econômicas e políticas vigentes no país, as respostas destes trabalhadores se apresentaram de forma bastante evasiva e sucinta. Alguns dos breves comentários relacionados a estes aspectos são transcritos a seguir:

É, a relação, o que eu vejo, o que eu aprendi na escola é que eu pude evoluir. Eu acho que se eu não tivesse voltado a estudar, ah, era um cara muito tapado, viu? Sem noção do que que é todo esse mundo, essa evolução, essa globalização, esse mudo político, tudo esses conhecimentos que a gente tem e que ainda é pouco, que a gente

deveria conhecer mais, eu não teria tudo isso. Por isso, a volta, pra mim, à escola foi excepcional. (V.A.F.)

... você vai tá entendendo melhor o que tá se passando hoje, né? Então, sempre tem que tá, pra tá entendendo melhor, né, o que que tá se passando hoje, o que o país tá vivendo, a sociedade, né?, o mundo... Então, fica bem mais fácil... (...) Ah, o Brasil, como se diz, hoje tá complicado, né? É, praticamente um diz uma coisa, outros dizem outra, né?, então fica difícil pra gente. A gente fica só de fora assistindo, né? (N.F.G.)

Ah, sim. Modificou bastante, porque, principalmente da política, a gente não seguia ela conforme é necessário. A gente ficava escondido. Então, então eu via, a desavença que tá havendo lá, o roubo que tá havendo à vontade lá, nós não enxergava isso aí. E hoje não. Hoje nós estamos sabendo que estamos sendo passado pra trás. Estamos sendo roubado. E, tudo isso aí, hoje a gente vê por quê? Por causa do estudo. Porque antes não, nem prestava atenção sequer. Não se interessava pra saber isso daí. E hoje o interesse é muito grande. (...) porque antes a gente não sabia. Às vezes, a gente não compreendia porque não tinha conhecimento de nada. Mas hoje a gente conhece um pouco, então é aonde, o entender da gente é outro, é onde a escola que fez isso com nós. (E.G.S.)

Ajudou... A, normalmente a escola, ela tem, a escola ela ajudou. Aquilo, porque aquilo que eu vou tá, como eu te falei, que a escola ela é uma espécie de tudo. Então a escola, ela faz, ela tem uma função, que você, em tudo que você vai mexer, exige a escola. Hoje em dia é assim! Tudo que você vai mexer, a escola é o primeiro lugar... A escola praticamente é o caminho de tudo, então ela faz, em relação de tudo, eu acho que a escola, ela te ajuda em tudo. (...) no geral mesmo o negócio é o seguinte, a escola ela te ajuda, você, no geral, ela abriu a sua mente, você vê tudo, tudo o que você vai mexer ela abriu a sua mente, tudo. Não _____, não é só aqui e nem só ali. No geral, as coisas, porque ela abriu a sua mente e normalmente você tem uma mente, achava que era quase limitada... Então o que acontece? A escola, ela te abre a mente, e ela, e a escola, você sabe, e aí você pode ver uma coisa, que o estudo é infinito... Quanto mais você estuda, mais você vai aprendendo, mais você tem que aprender, mais você tem vontade de aprender, não é assim? (J.F.S.)

Ah, mudou... Ah, antes você não, eu não ficava sabendo de nada, assim, você não tinha como perceber essas coisas, né? Depois da escola a gente percebe muitas coisas parte de, da política econômica do país, né? Deu pra, mudou, essa parte mudou bastante também. (J.A.S.S.)

Não, melhora, porque a gente, nem tudo o que o governo fala, a gente acredita, né? Porque a gente sabe, você tendo o conhecimento, o estudo, você sabe que a realidade é outra, não é aquilo, bem aquilo que tão falando. (M.C.V.)

Nestas referências, a realidade social, econômica e política aparece como uma totalidade obscura, incompreensível e imutável, o que indica que o conhecimento escolar, marcado por um caráter instrumental, superficial e fragmentário, não propiciou uma superação da extensa alienação e da heteronomia presentes no universo destes trabalhadores. Os dados analisados até aqui, portanto, permitem constatar que, embora existam inúmeros instrumentos de adequação e de ajustamento da força de trabalho às novas exigências de qualificação e diversas estratégias de envolvimento e de integração dos trabalhadores à realidade produtiva e social, a educação escolar parece ter sido extremamente funcional ao capital. Primeiro por contribuir na constituição de conhecimentos e de habilidades que favorecem o desempenho dos trabalhadores tanto no processo de trabalho como nos treinamentos técnicos e comportamentais. Segundo porque a avaliação do processo de escolarização dos trabalhadores indica o predomínio da dimensão da adaptação, uma vez que a formação de um sujeito mais crítico, capaz de identificar, de compreender e de resistir às formas de dominação e de exploração vigentes no sistema produtivo e na realidade social, parece ter permanecido obstruída.

Conforme a questão proposta nesta pesquisa, a análise desenvolvida a seguir pretende detectar a existência de fissuras neste processo formativo caracterizado amplamente pelo momento da adaptação. A ênfase, portanto, recai sobre as possíveis contribuições da educação escolar para a formação de uma subjetividade mais crítica e esclarecida.

3.4. – As perspectivas de formação crítica dos trabalhadores a partir do programa de escolarização na empresa

Se as referências anteriores permitiram constatar a ampla funcionalidade da educação escolar para o capital, a análise aqui realizada pretende detectar as possibilidades de ruptura com esta lógica de integração. Nesta perspectiva, a análise procura verificar se o processo educacional e os conhecimentos escolares propiciam a construção de uma compreensão mais crítica da realidade produtiva e social, e ainda busca identificar a influência da educação escolar na vida pessoal destes trabalhadores.

No aspecto pessoal, o retorno à escola parece ter contribuído especialmente para um resgate da auto-estima destes trabalhadores. Algumas das manifestações relativas à experiência escolar revelam que o processo de escolarização proporciona a superação de medos e de traumas que permeavam várias dimensões da vida individual e social dos trabalhadores. Nesse sentido, a referência à ameaça do fracasso escolar, característica do movimento de exclusão e de imposição que subordina a educação das classes trabalhadoras às exigências do capital, é espontânea e recorrente no discurso destes trabalhadores, conforme indicam os trechos a seguir.

... a gente fica bastante tempo fora da escola, aí quando você volta e você vê que não é nada daquilo que a gente imaginava, né?, que a gente criava alguma barreira na cabeça da gente que a escola era um bicho de sete cabeças, né? E quando você fica um tempo fora da escola, aí a gente acha que vai ficando mais difícil. Aí, só em retornar à escola, aí você vê que não é nada daquilo. Aí você vai ficando até mais empolgado, né?, então você pega e vai... E hoje dá até vontade, eu mesmo vou voltar a estudar. (N.F.G.)

... depois que nós começamos a estudar, a gente se interessou, né? A gente viu que tava, que a gente conseguia, aprendizagem, né?, aprender... Eu, no começo eu tinha aquela impressão: “Ah, eu não vou conseguir aprender”. Depois a gente viu que não era aquilo que a gente tava pensando, né?, que não consegue aprender. A gente consegue sim. Então aí, o pessoal, a gente animou, que nem eu animei, né?, na época. Porque eu vi que eu tinha condições de aprender, né? (J.A.S.S.)

Aí depois quando eu tinha o quê?, uns dezoito anos, eu pensava em estudar, mas tinha vergonha de ir na escola. Pensa que eu não tinha vergonha? Pra ir na escola eu tinha que entrar no terceiro ano, pra ir pro SESI, né? Eu tinha estudado lá quando era criança até o terceiro ano. “Eu vou entrar eles vão chamar eu de burrão lá”, no meio das crianças... Tinha a maior vergonha. (...) Eu achava que ia ser mais difícil... Foi difícil... Não é fácil, principalmente a gente trabalhando, não era fácil não... Mas eu tinha medo da escola, eu falava, “Ah, deve ser...”. Eu falava, a oitava, oitava série eu achava que era o fim do mundo... E, acho que o segundo grau, então, nossa senhora! É, eu não queria estudar o segundo, falei “Não... Deve ser o terror”, que é tudo coisa difícil... Como é mesmo... Oitava, tudo é difícil... Mas, foi boa a experiência, eu pensava uma coisa... E as professoras, nós velhinho lá, falava “Será que elas vão ter paciência com nós?”. (J.O.L.)

... eu pensava assim: “Bom, se eu vou estudar, então vai ser difícil, né”, pegava o professor, aquela vontade de perguntar pro professor, eu não vou saber fazer tal coisa, ele vai ficar, vai achar ruim, vai ficar bravo comigo, não. Então, depois que a gente foi eu comecei a notar, não teve tanta cobrança por parte de vocês, não era exagerado, teve a cobrança que era pra ser feito, então eu não tive esses problemas e, então tá de um jeito que serve pra mim, tá bom, tá adequado pelo meu conhecimento. Eu achava, também, que ia ser muito puxado, né, já vão chegar e vai querer que você faça lá horrores e eu sabia muito pouco, verdade, em relação à conhecimento eu sabia muito pouco. Então esse era o medo que eu tinha, quando nós começamos. Falava que a gente ia voltar, e eu tinha muito medo... (V.F.)

A experiência escolar parece ter propiciado a estes trabalhadores um maior reconhecimento e uma valorização mais ampla de suas próprias capacidades. Neste processo, juntamente com esta ampliação do auto-respeito, é possível verificar que os trabalhadores desenvolvem uma maior autocrítica, pois apresentam uma atitude mais reflexiva perante modos de agir identificados com a submissão, a arrogância e a agressividade. Nesta perspectiva, a educação escolar parece ter contribuído também para um maior respeito e reconhecimento do outro. As referências a seguir são bastante elucidativas destes aspectos.

... porque, eu hoje, eu vejo o estudo, que me abriu a visão, me abriu o caminho, me abriu o campo, abriu tudo pra mim. Porque até então, eu era uma pessoa que, eu não tinha um apoio de expressão. Pra mim falar com uma pessoa, eu tinha um pouco de vergonha, um pouco meio tímido. Pra mim falar com uma pessoa que tinha um grau mais elevado que eu, eu tinha vergonha também. Inclusive, até eu caprichava pra falar, e falava errado, por quê? Com vergonha. E hoje, graças a Deus isso tudo acabou. Hoje, essa timidez pra mim não, não existe mais. (E.G.S.)

Primeiro eu tinha vontade, aprender... Pô, eu vou ficar sem saber isso... Mas é gostoso... Saber ler, escrever... Comunicar com... Até o, até o jeito de você falar você muda... Você entende, eu conversar com você e entender o que você tá falando também. (...) Tem palavras, tem muitas perguntas que você vai fazer pra mim que eu sei te responder, tem palavras que você fala que eu sei do que você tá falando... Antes você falava uma, umas palavras, “Ah, é, sim”, mas não sei nem do que, nem o que tá acontecendo, aquilo lá... Tudo é positivo, sabe... (J.O.L.)

... antes qualquer coisa que eu via, “Ah, isso não tá certo”, quer dizer, não tinha aquela oportunidade pra resolver aquilo com calma, a gente resolvia na base da ignorância mesmo, pela apelação. Hoje não, com a escola você tem outra cabeça, você reflete mais, você faz a coisa com mais calma, acaba saindo como você queria, acaba saindo perfeito e antes não, tudo na base da ignorância aí dava tudo errado, não dava certo. (...) Eu era muito arrogante, eu era muito arrogante, gritava, se fulano falasse isso, eu não quero saber, que eu era assim mesmo. Se ele tava falando uma coisa, eu sei que ele tá falando errado, eu já interferia, falava “Não, você tá errado.” Com a escola não, eu mudei, não tenho mais aquela arrogância, que a mulher e as crianças falavam antes, hoje não. A pessoa tá falando, tá bom, eu concordo (...) hoje não, hoje eu consigo mais compreender, que mesmo a pessoa estando errada, eu consigo compreender mais ela, escutar ela falar, depois sim, aí eu vou conversar com ela e antes não. (V.F.)

Olha, eu era meio casca dura, né?, vixe eu... Com a escola a gente, sei lá, a gente acho que acaba desenvolvendo mais a mente também né? Eu acho que, acho não, tenho certeza, mudou bastante, viu?, do que eu era... Eu era meio, eu era, usar a expressão “burrado”, é... Quando tinha que ser era aquilo lá e acabou, você não parava pra falar, pensar. Falei “Deixa eu pensar; será que eu tô certo? Será que eu tô errado? Será que eu vou agir certo? Será que eu agi errado?” (...) com os estudos aí, que nem eu

falei pra você, eu tinha dificuldade até em conversar, às vezes medo de puxar nalguma besteira... Tinha mesmo... (M.C.V.)

Mas, num cômputo geral, você tem que ter uma cabeça esclarecida pra conversar qualquer assunto com qualquer pessoa que se relacione contigo no dia-a-dia, pra que você seja uma pessoa esclarecida, e não, uma pessoa simplesmente que opera uma máquina. (V.A.F.)

... eu tinha feito até o quarto ano primário. Fiquei trinta e três anos sem estudar, sem nada. É, não sabia, praticamente eu voltei a zero, não sabia nem escrever mais, aprendi tudo de novo... Tanto é que eu fiz até, várias poesias, nunca tinha escrito nada, escrevi... Até poesia eu fiz! Falei: “Não é possível”, né?, tal e, e fiz! Você vê. É, pra mim foi tão bom que, nossa senhora! Minha cabeça, é, era, totalmente fechada pra isso... (...) uma das lembranças gostosas que eu trago comigo foi de eu pela primeira vez escrever uma poesia, participar de um concurso e ganhar em primeiro lugar, né? Coisa que eu nunca, nunca pensava em escrever alguma coisa, você voltar a estudar, você escreve ali, depois você vai concorrer lá e, e você ganha em primeiro lugar! Isso foi um, uma coisa que marcou bastante, né? (V.A.F.)

Estas falas, que se repetem inúmeras vezes em todas as entrevistas realizadas, revelam algumas das possibilidades oferecidas pela educação escolar para o resgate de uma dimensão humana amplamente sufocada pelas condições objetivas e pelas formas de dominação subjetiva que vigoram na sociedade capitalista. No âmbito individual e no relacionamento familiar e social, portanto, os conhecimentos escolares parecem indicar a presença de uma perspectiva emancipatória.

No plano social e político, a contribuição da educação escolar à compreensão crítica da realidade parece ter sido mais limitada. Os comentários dos trabalhadores acerca destes aspectos são mais restritos e difusos, e o estabelecimento de relações entre os conhecimentos escolares e o contexto social e político é quase inexistente e apresenta-se de forma bastante superficial. Ao serem questionados sobre a situação dos trabalhadores no país, porém, o discurso dos trabalhadores demonstra a sobrevivência de um pensamento mais crítico e de uma contraposição à realidade dada, principalmente quando se refere à organização sindical e ao desemprego, embora em diversos

momentos prevaleça a tendência de atribuir a este fenômeno um caráter natural. Vale destacar também a única menção de participação em movimento social:

... a gente reivindica mais é algo pro bairro. Que nem, por exemplo, nós tava com problema de água que foi resolvido. Nós tava com problema de obra que também foi resolvido. Quando a passagem tava muito alta, abaixou a passagem. (...) Então, de uma maneira geral, a gente tem que envolver o pessoal, tem que fazer, mobilizar o grupo, e sair, pedir, reivindicar aquilo que é interesse do povo. Porque se não tiver uma pessoa que vá, que representa a população, não tem jeito. Então a gente sai, pega o pessoal e vamos todos. (E.G.S.)

... tinha tanta coisa que a gente não, que era tão fácil, que tava ali no dia-a-dia e a gente não sabia, né? Até a própria política, coisa que eu detestava falar, e que, e no fim a gente, você vai entendendo o que que é a política e a gente vai, no fim, quando você vê você tá discutindo, você sabe o que que é bom pra você, (...) o que que é a política, que é você defender o interesse do povo, e através do voto você vai defender aquilo que é bom, não só para o povo, que você deve votar pensando na sua família, aquilo que é bom pra você, pro seus filhos, e foi através de voltar à escola que eu fiquei, que eu acabei descobrindo tudo isso. (...) quem pensa que aprendeu a ler e aprendeu a escrever não precisa ir mais na escola, não é nada disso. Tem que, tem muitos conhecimentos que você, que a pessoa não tem, e que na escola aprendeu. Eu aprendi muito sobre isso, até o que é a política, o que é conversar sobre política, como votar e aí por diante. (V.A.F.)

... que você vê um país assim, tão rico, né, vamos dizer, só que por outro lado pobre, né, porque, é, uns têm muito, outros não têm nada, né... (...) Você vê que é um país que tem bastante, é, a desigualdade social é, é grande, né? (...) Eu acho que o povo tem condição de mudar, que a gente já viu aí na História, né, com os _____, a gente fala: “Pô, o presidente tá aí e não faz nada”, mas só que a gente tem que analisar que foi nós que colocamos ele lá. Embora eu não voltei nele, né?, mas, é, a gente tem que falar não no nome de quem votou nele, a gente tem que falar que colocou ele lá e pronto. Vamos ver o que ele vai fazer. Mas também não cabe só a ele também, a gente também tem que tá dando uma ajudinha, lá, uma contribuição, aí vamos tá melhorando sim. E é só assim que vai melhorar... (N.F.G.)

Ah, os trabalhadores hoje, você vê (...) porque os empresários hoje fazem o que quer, né, cada vez mais a gente tá na modernização... É lógico, né, as empresa dependem da modernização pra tá atuando no mercado, né, só que hoje no país quem manda, quem governa, são os empresários. Então praticamente eles fazem o que quer, né? E com isso aí o trabalhador vai tá, a gente vê que, nos jornais, nos noticiários aí, que o número de desempregado só tá aumentando... (...) Então a empresa cria um conflito, né, entre aqueles que tá trabalhando e aqueles que tá buscando, né, uma posição, né, dentro da empresa E isso aí, sei lá, parece que os empresários, as empresas, elas joga, né, um trabalhador contra o outro, pra atingir os interesse de lucro. Isso aí é complicado, né? (N.F.G.)

Ah, os trabalhadores, eu acho que foi por essa crise que nós estamos passando em termos de... Muita gente desempregada, pouco serviço, o salário foi reduzido bastante, os trabalhador que tinha um salário acima, se ele não aceitasse a redução de salário, ele ia ser mandado embora, foi mandado embora, né? Ele saindo dali ele vai pra outra empresa ganhando a metade do que ele ganhava. E ele não pode exigir mais nada, porque vê como as condições como é que tá. Então foi mau, piorou muito pro trabalhador, depois dessa crise, no Brasil. (...) Às vezes, quando chega uma máquina informatizada na empresa, então os operador já, entre eles já conversa, fala “Já vai mais uma turma embora”, entendeu? (...) Aí o comentário entre eles já é só o terrível. E só falar, “Ó, chegando essa máquina aí, já sabe que nós três já tem, três já tem que ir embora daqui”. (...) o mercado de trabalho tá tão pouco que o pessoal tá lá dentro, ele tá ali trabalhando, você passou a falar alguma coisa aqui, eu sou dispensado, e lá fora tem dez procurando a minha vaga. Então hoje você não vê mais ninguém falar “É, eu tô trabalhando aqui, eu deveria, eu merecia ganhar tanto, ganhar mais...” Hoje você não vê falar mais isso. (J.A.S.S.)

Olha, tá ficando pior do que era porque antes, há dez anos atrás, eles tinham mais força né? Hoje não, hoje, o próprio trabalhador tem medo, né?, embora exista um movimento dessas organização sindical pra exigir alguma coisa do patrão, o próprio trabalhador tem medo, porque ele pensa assim: “Bom, se eu for lá exigir”, pode ver que no Brasil não se dá nada se não fizer greve, pelo menos em questão do trabalhador. Se o trabalhador não fizer uma greve ele não ganha nada, ele não tem aumento de nada, porque todas as greves que tem, pra se conseguir alguma coisa tem que fazer greve, então todas as greves que tem, depois que termina tudo se consegue aquilo, só que

depois vem a demissão, né, vem um monte de coisa, então o trabalhador hoje fica nessa “Bom, eu não vou fazer que depois eu vou ser demitido, eu não vou arrumar outro emprego tão fácil”. Então se tornou mais fraco, você falou, no caso da organização, então hoje a gente, eles não estão tão atuante igual era antes, antes eles eram mais atuantes. Bem, hoje, com toda a cabeça que o trabalhador tem, que tem mais conhecimento, né, que pode estudar, tem mais conhecimento, hoje ele não... A organização sindical mesmo, tá muito fraca, não porque eles queiram, e sim porque o próprio trabalhador não quer, né, eles não têm muita força pra exigir essas coisas. (V.F.)

Se nos momentos de referência à realidade social e política o discurso dos trabalhadores manifesta a sobrevivência de uma dimensão crítica, no âmbito da atividade produtiva a integração torna-se predominante. As estratégias empresariais de envolvimento da força de trabalho, somadas ao “terrível” (J.A.S.S) desemprego, parecem obstruir as possibilidades de resistência e de contraposição destes trabalhadores. As críticas às condições de trabalho, às exigências de prorrogação da jornada de trabalho através das horas-extras, à estagnação ou à redução salarial, ao acúmulo de funções e à intensificação do trabalho, são praticamente inexistentes. Os trechos transcritos a seguir constituem dois raros questionamentos da realidade produtiva, respectivamente relacionados à intensificação do trabalho do operador e a grupos de trabalhadores que desenvolvem projetos de melhorias das diversas etapas do processo produtivo:

... antes tinha é o operador, o montador da máquina, que montava; hoje não tem mais, é a gente que monta; tinha o inspetor, hoje não tem mais é a gente que inspeciona, (...) Quer dizer, sobrearregou mais e mais responsabilidade pro operador. Só o salário continua o mesmo, mas, em termos de serviço aumentou bastante. (M.C.V.)

... a gente vê lá dentro da empresa, tem aqueles grupos que tentam eliminar uma determinada máquina, então isso aí é ruim, você entendeu? Porque dentro de, em todo lugar existe, tem aquela pessoa, aquele grupo, que ele já é mais do meio político, né?, então ele tenta mexer numa coisa que ele mesmo vai tá, vamos dizer, às vezes ele tá eliminando ali uma máquina, esses grupos, que a empresa dá o incentivo, né?, ela tem o incentivo, então amanhã ou depois isso aí não é bom. Porque, de repente, quando, isso

aí aconteceu dentro da empresa, então ele tá eliminando uma operação, tá eliminando uma máquina. Isso aí não é bom. É lógico, é bom pra empresa. Agora, quem garante que aquele grupo ou aquela pessoa que teve aquela idéia, vai tá empregado amanhã. Pode ser que ele esteja empregado, mas ele tá desempregando o próprio colega, né? Então, isso aí não é bom. (N.F.G.)

Os dados aqui analisados permitem detectar momentos em que o processo de formação escolar parece favorecer um maior reconhecimento de algumas das capacidades individuais, colaborar com o estabelecimento de relações interpessoais e viabilizar uma compreensão um pouco mais crítica da realidade social e política. Na esfera produtiva, contudo, a educação escolar parece não ter ampliado significativamente as possibilidades de identificação dos mecanismos de exploração e de controle que caracterizam a produção integrada e flexível, o que denuncia a enorme distância entre a formação propiciada pela instituição escolar e uma formação pautada pela constituição de um modo de pensar crítico e autônomo.

Considerações finais

A questão central proposta nesta pesquisa refere-se às motivações e aos resultados envolvidos na efetivação de um programa empresarial de escolarização dos trabalhadores. A investigação procurou identificar, no discurso dos trabalhadores, a instrumentalização e a funcionalidade da educação escolar para o capital, e, por outro lado, as contribuições do processo educacional para a formação de um sujeito crítico e autônomo.

Nesta perspectiva, e através de inúmeras leituras sobre as relações entre educação e trabalho, esta pesquisa procurou inicialmente caracterizar o contexto produtivo que exige a formação escolar destes trabalhadores, o que permitiu examinar algumas das múltiplas relações de dominação inerentes à sociedade capitalista, que se manifestam nos planos objetivo e subjetivo e que se apresentam tanto intra como extra-fábrica. No momento seguinte, foram abordadas diferentes concepções que fundamentam as práticas educacionais, o que, por sua vez, possibilitou verificar a histórica instrumentalização das instituições escolares por parte do capital, e caracterizar uma concepção de educação orientada pela humanização do homem e do mundo.

Estas referências fundamentaram a análise realizada nesta pesquisa, que parte da hipótese de que a educação escolar se desenvolve de forma contraditória, que não permanece circunscrita aos interesses do capital, à dimensão da adequação e do ajustamento destes trabalhadores ao perfil de qualificação exigido pelo processo produtivo, mas que também propicia ao indivíduo uma compreensão mais crítica da realidade produtiva e social. Para a verificação desta hipótese, e para a tentativa de responder a questão de pesquisa, foi adotada a concepção de educação caracterizada por Adorno. Conforme este autor, o processo educacional requer uma tensão entre a dimensão da autonomia, a formação de um pensamento crítico e reflexivo, e o momento da adaptação, da conformação à realidade existente. O predomínio absoluto de uma destas dimensões gera, para Adorno, um processo formativo repressivo e regressivo, e, desse modo, constitui uma semiformação.

A análise das entrevistas concedidas pelos trabalhadores foi realizada a partir destas categorias constitutivas do processo de formação. Inicialmente, a investigação procurou detectar, no discurso dos trabalhadores, elementos que revelam a

funcionalidade da educação escolar para a conformação dos aspectos técnicos e comportamentais exigidos pelo capital no contexto da produção integrada e flexível. Embora esta pesquisa não desconsidere as inúmeras estratégias de envolvimento dos trabalhadores inerentes ao processo produtivo, assim como os diversos mecanismos de integração do indivíduo ao sistema dominante, foi possível verificar que a escolarização apresenta uma ampla utilidade para o capital, pois contribui para a constituição e para o desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades que favorecem o desempenho dos trabalhadores no processo de trabalho e nos cursos de treinamento técnicos e comportamentais. No âmbito da produção, portanto, a formação escolar parece favorecer amplamente o aspecto da integração em detrimento da autonomia do sujeito, uma vez que, em diversos momentos e com raríssimas exceções, foi possível identificar que a educação escolar parece não ter desenvolvido um modo de pensar mais crítico, capaz de reconhecer e compreender as inúmeras formas de controle, de exploração e de dominação vigentes na realidade produtiva.

Quanto à relação entre a educação escolar e as possibilidades de uma compreensão mais ampla da realidade social e política, algumas manifestações presentes nos discursos dos trabalhadores revelam uma contribuição restrita. O tratamento superficial, aligeirado e evasivo de questões relativas ao Brasil e ao mundo atual, demonstra que a consciência destes trabalhadores continua fortemente impregnada pela alienação e pela heteronomia. Algumas poucas referências ao desemprego e à desmobilização sindical e social evidenciam, porém, a sobrevivência de uma dimensão mais crítica. Nos aspectos produtivo, social e político, portanto, foi possível identificar a prevalência, mas não a onipresença, da integração.

Por outro lado, a análise procurou detectar as possíveis contribuições da educação escolar para uma formação mais crítica destes trabalhadores. Nesta perspectiva, o discurso dos trabalhadores indica que a escolarização colabora amplamente com o desenvolvimento de elementos como a autocrítica, o reconhecimento de capacidades e de limitações humanas e com o estabelecimento de relações interpessoais. No plano individual, portanto, se situam diversos indícios de que a escolarização oferece possibilidades para a constituição de uma maior autonomia dos trabalhadores.

Esta análise, portanto, permite concluir que, embora a educação escolar tenha viabilizado o desenvolvimento de alguns elementos que potencialmente indicam a

formação de um sujeito mais autônomo, o processo de escolarização dos trabalhadores permanece impregnado por um caráter instrumental. O predomínio da heteronomia e da integração do indivíduo ao sistema vigente exige, dos educadores comprometidos com a emancipação, o resgate e a construção de uma educação para a contradição, para a resistência e para a superação das inúmeras formas de dominação, exploração e exclusão inerentes à sociedade capitalista.

Bibliografia

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190 p.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira; Bruno Pucci; Cláudia B. Moura Abreu. *Educação & sociedade*: revista quadrimestral de ciência da educação, Campinas: Editora Papyrus, ano XVII (56): 388 - 411, dez. 1996.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119 - 138.

ADORNO, Theodor W. Educação — para quê? In: _____. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 139 - 154.

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. In: _____. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 169 - 185.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo A. A.; SADER, Emir (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 9 - 23.

ANTUNES, Ricardo. A centralidade do trabalho hoje. In: FERREIRA, Leila. da C. (org.). *A sociologia no horizonte do século XXI*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999. p. 91 - 100.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 7 ed. rev. ampl. São Paulo - Campinas: Cortez, Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 2000. 200 p.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000. 258 p.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Trad. Waltensir Dutra. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, s.d. 454 p.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, s.d. 379 p.

ENGUIITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz T. da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 252 p.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALLI, Alípio et al. (org.). *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUC/Rhodia, 1997. p. 139 - 150.

FUNDAÇÃO PARA O PRÊMIO NACIONAL DA QUALIDADE.
<http://fpnq.org.br/index.html>.

GENTILI, Pablo A. A. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: _____. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Trad. Vânia P. Thurler. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228 - 252.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: _____. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Trad. Luiz M. Gazzaneo. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. p. 375 - 413.

GRAMSCI, Antonio. A organização da cultura. In: _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos N. Coutinho. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. p. 115 - 157.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. Trad. Adail U. Sobral, Maria S. Gonçalves. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. 349 p.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 128 - 142.

HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: CASALI, Alípio et al. (orgs.). *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUC/ Rhodia, 1997. p. 23 – 42.

HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991*. Trad. Marcos Santarrita; rev. téc. Maria Célia Paoli. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 598 p.

IANNI, Otávio. O mundo do trabalho. In: FREITAS, Marcos. C. de (org.). *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo: Cortez – USF-IFAN, 1996. p. 15 - 54.

INVERNIZZI, Noela. Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira: tendências nos últimos vinte anos. *Trabalho e crítica*. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. São Leopoldo-RS, Ed. Unisinos, n. 2, p. 45 - 61, 2000.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é Esclarecimento? In: _____. *Textos seletos*. Trad. Floriano de Sousa Fernandes; Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1985, p.100 - 116.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11 - 28.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno (org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 2 ed. Petrópolis - São Carlos: Vozes - EDUFSCar, 1995 (Coleção Ciências Sociais da Educação), p. 59 - 81.

MACHADO, Lucília. R. de S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 169 - 188.

MACHADO, Lucília R. de S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília R. de S.; NEVES, Magda de A.; FRIGOTTO, Gaudêncio et al. *Trabalho e educação*. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1994 (Coletânea C.B.E.), p. 9 - 23.

MANACORDA, Mario A. *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco; rev. téc. Rosa dos A. Oliveira, Paolo Nosella. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1999. 382 p.

MANACORDA, Mário A. *Marx e a pedagogia moderna*. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira; rev. téc. Paolo Nosella. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.198 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. 2 ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992. 98 p.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 135p.

NETTO, José. P. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo A. A.; SADER, Emir (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 29 - 34.

OLIVEIRA, Francisco de. Globalização e antivalor: uma introdução ao antivalor. In: FREITAS, Marcos C. de (org.). *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo: Cortez – USF-IFAN, 1996. p. 77 - 113.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, Pablo A. A.; SADER, Emir (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 24 - 28.

PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987. 368 p.

POCHMANN, Márcio. *O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000. 205 p.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: _____ (org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 2 ed. Petrópolis - São Carlos: Vozes - EDUFSCar, 1995 (Coleção Ciências Sociais da Educação), p. 11- 58.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis - São Carlos: Vozes - EDUFSCar, 1998. p. 89 - 115.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio A. S. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. (Coleção: educação e conhecimento). 191 p.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; SGUISSARDI, Valdemar. *O ensino noturno e os trabalhadores*. São Carlos-SP: Ed. Universidade Federal de São Carlos, 1994. 148 p.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 267 p.

SALERNO, Mário S. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 54 – 76.

SEGNINI, Liliana R. P. Controle e resistência nas formas de uso da força de trabalho em diferentes bases técnicas e sua relação com a educação. In: MACHADO, Lucília R. de S.; NEVES, Magda de A.; FRIGOTTO, Gaudêncio et al. *Trabalho e educação*. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1994 (Coletânea C.B.E.), p. 59 – 68.

SILVA, Tomaz T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo. A. A.; SILVA, Tomaz. T. da (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 9 – 29.

SUÁREZ, Daniel H. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI Pablo A. A. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Trad. Vânia P. Thurler. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 253 – 270.

TORRES, Carlos A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI Pablo A. A. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Trad. Vânia P. Thurler. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 109 – 136.

ANEXOS

1. - Carta de solicitação de informações encaminhada à empresa E.C. - Valinhos - SP

Ao Departamento de Recursos Humanos - E.C.

Prezados senhores,

Eu, **Cláudia Maria Simon Neto**, venho solicitar a permissão para a realização de uma entrevista com um representante do Departamento de Recursos Humanos e com um Gerente ou Inspetor mais diretamente envolvido com a produção da empresa.

Durante o período de 1994 a 1998, fui funcionária do SESI e trabalhei nesta empresa como professora no projeto de escolarização dos trabalhadores. Esta experiência foi muito significativa e motivou o desenvolvimento de uma pesquisa de pós-graduação na área de educação. Esta pesquisa pretende verificar a eficiência deste processo educacional, ou seja, se a escola atingiu os objetivos da empresa colaborando com a qualificação dos trabalhadores.

Esclareço ainda que os procedimentos e a ética científica garantem total sigilo e anonimato das informações, caso não seja do interesse da empresa que o seu nome apareça na pesquisa.

Estou inteiramente disponível para maiores esclarecimentos sobre o assunto.

Desde já, agradeço a compreensão e a colaboração.

Cláudia Maria Simon Neto

2. Questionário¹ - Departamento de Recursos Humanos da empresa E.C.

1. Caracterização histórica da empresa, incluindo origem, desenvolvimento, aquisição da C. pela E.C., processo de inovações tecnológicas e organizacionais, certificação de qualidade (ISO) e caracterização do produto.

2. Quantos funcionários diretamente ligados à produção existem atualmente na empresa e qual a escolaridade dos mesmos?

3. Por que foi organizada uma escola no interior da empresa?

4. A escolarização dos trabalhadores correspondeu aos interesses e objetivos pretendidos pela empresa?

5. Qual o período de duração deste processo de escolarização dos funcionários no interior da empresa?

6. Quantos funcionários estudaram nesta escola? (Se possível, fornecer o número de alunos do SESI e do Colégio E. separadamente).

7. Por que a empresa optou por fornecer a escolarização para seus funcionários e não por contratar outros funcionários que já apresentassem a escolaridade exigida?

8. Como a formação escolar influi no desempenho profissional dos trabalhadores?

¹ Questionário elaborado pela professora e pesquisadora Cláudia Maria Simon Neto para a realização de dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos.

9. Como a formação escolar influi no comportamento, na comunicação e relacionamento interpessoal dos trabalhadores?

10. Como a formação escolar influi no desempenho dos trabalhadores em cursos de qualificação profissional ou treinamento?

11. Qual a qualificação, as competências e o perfil dos trabalhadores exigidos atualmente pela empresa?

12. Atualmente, a empresa investe na formação escolar ou qualificação dos trabalhadores? Como?

13. A empresa autoriza ou não que o seu nome seja citado na dissertação?

14. (Caso não seja possível a realização do questionário destinado aos funcionários) Se possível, fornecer o nome e o telefone de vinte a trinta funcionários que estudaram de 5ª a 8ª série no SESI e posteriormente do 1º ao 3º colegial no Colégio E. para que eu possa entrar em contato com eles e solicitar a realização de uma entrevista. (Preferencialmente funcionários que trabalham com máquinas informatizadas).

3. Questionário¹ - Gerência do setor de produção da empresa E.C.

1. Qual a qualificação, as competências e o perfil dos trabalhadores exigidos atualmente pela empresa?

2. Atualmente, a produção exige que os trabalhadores possuam conhecimentos escolares? Por quê?

3. Atualmente, a produção exige que haja comunicação entre os trabalhadores? Por quê?

4. Como a formação escolar influi no desempenho profissional dos trabalhadores?

5. Como a formação escolar influi no comportamento, na comunicação e relacionamento interpessoal dos trabalhadores?

¹ Questionário elaborado pela professora e pesquisadora Cláudia Maria Simon Neto para a realização de dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos.

4. Carta de solicitação de informações encaminhada ao SESI

À Gerente da Educação de Jovens e Adultos e aos Supervisores de Ensino do Serviço Social da Indústria - SESI

Prezada senhora,

Eu, **Cláudia Maria Simon Neto**, durante o período de 1994 a 1998, fui funcionária do SESI e trabalhei nas empresas E.C., R. e G.L. como professora de História no projeto de escolarização dos trabalhadores. Esta experiência foi muito significativa para mim e motivou o desenvolvimento de uma pesquisa de pós-graduação na área de educação.

Esta pesquisa pretende verificar a eficiência deste processo educacional, ou seja, se a escola atingiu os objetivos da empresa colaborando com a qualificação dos trabalhadores. Para tanto, estão sendo realizadas entrevistas com alguns funcionários da empresa E.C. que passaram por este processo de ensino e também com funcionários do Departamento de Recursos Humanos e da Gerência do setor de produção.

Gostaria de solicitar ao SESI as seguintes informações (principalmente sobre os cursos de Suplência):

- número de empresas que adotaram o sistema de Suplência e, separadamente, o número de empresas que optaram pelo Telecurso 2000;
- o número de alunos matriculados na Suplência e, separadamente, no Telecurso 2000 (não sei se no caso do Telecurso existe matrícula);
- histórico desta experiência educacional, incluindo o seu surgimento e o período de seu desenvolvimento (para tanto, penso que o ideal seria a realização de uma entrevista com a Gerente da Educação de Jovens e Adultos, mas se não for possível pode ser também através de algum documento oficial do SESI).

Gostaria que estas informações abrangessem a região de Campinas, o Estado de São Paulo e, se possível, o Brasil. Compreendo que isto depende da forma como os

arquivos do SESI estão organizados, mas estou inteiramente disponível para realizar o levantamento destes dados, assim como para maiores esclarecimentos sobre o assunto.

Desde já, agradeço a compreensão e a colaboração.

Cláudia Maria Simon Neto

5. Carta de solicitação de participação na pesquisa encaminhada aos trabalhadores da empresa E.C.

Prezado _____,

Como vai?

Fui professora de História na escola do Sesi que funcionou dentro da E.C. de 1994 a 1998. Lembra?!

A experiência de dar aulas para adultos trabalhadores foi muito importante para mim e realmente modificou a minha vida. Por isso, após encerrar o meu trabalho no Sesi dentro das empresas, voltei a estudar —faço Mestrado na área de Educação— e estou desenvolvendo uma pesquisa justamente sobre a educação de adultos trabalhadores. Fico muito feliz por ter esta oportunidade.

Nesta pesquisa, preciso de algumas informações sobre as pessoas que passaram por esta escola dentro da empresa e por isso estou enviando este questionário para vários ex-alunos.

Assim, venho pedir a sua participação nesta pesquisa através deste questionário. A sua colaboração é fundamental e peço a maior sinceridade no momento de responder as questões. As respostas serão analisadas somente por mim, mais ninguém terá acesso a este questionário. Portanto, garanto o sigilo do seu nome e das informações fornecidas. Peço ainda que, após responder o questionário, envie-o para o meu endereço por correio o mais breve possível.

Agradeço imensamente a sua colaboração pois sem ela esta pesquisa não seria possível.

Desejo tudo de bom para você e para a sua família.

Um abraço de sua professora,

Cláudia Maria Simon Neto

6. Questionário¹ - Trabalhadores da empresa E.C.

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Endereço Residencial:
Rua/Av: _____ nº: _____
Bairro ou complemento: _____
Cidade: _____ CEP: _____
Telefone: _____
4. Situação de moradia: Casa própria () Apartamento próprio ()
Casa alugada () Apartamento alugado ()
Casa emprestada () Apartamento emprestado ()
5. Quantas pessoas residem no imóvel: _____
6. Trabalha atualmente na empresa E. C.: Sim () Não ()
7. Função exercida na empresa: _____
8. Há quanto tempo trabalha na empresa: _____
9. Sempre exerceu a mesma função: Sim () Não ()
10. Qual função exercia anteriormente e em que ano mudou de função?

11. Aprendeu a utilizar computador:
Antes de entrar na empresa ()
Depois de entrar na empresa ()
Não sabe utilizar computador ()

¹ Questionário elaborado pela professora de História e pesquisadora Cláudia Maria Simon Neto para a realização de dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos.

12. Estado Civil: Casado () Solteiro () Viúvo () Divorciado ()
Companheiro ()

13. Possui filhos? Não () Sim () Quantos? ()

14. Quantas pessoas trabalham na família: _____

15. Quantas destas pessoas possuem carteira de trabalho assinada: _____

16. Renda familiar total:

R\$ 500,00 a R\$1.000,00 ()

R\$ 1.000,00 a R\$ 1.500,00 ()

R\$ 1.500,00 a R\$ 2.000,00 ()

R\$ 2.000,00 a R\$ 2.500,00 ()

R\$ 2.500,00 a R\$ 3.000,00 ()

Mais de R\$ 3.000,00 ()

17. Família: profissão e estudo (informar se alfabetizado, 1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série, 1º ao 3º colegial, curso profissionalizante, curso universitário)

Esposa ou companheira: _____

1º filho(a): _____

2º filho(a): _____

3º filho(a): _____

4º filho(a): _____

5º filho(a): _____

Outros(as): _____

II – ORIGEM FAMILIAR

1. Avós: profissão e estudo (informar se alfabetizado, 1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série, 1º ao 3º colegial, curso profissionalizante, curso universitário)

Avô paterno: _____

Avó paterna: _____

Avô materno: _____

Avó materna: _____

2. Quantos filhos tiveram: Seus avós paternos () Seus avós maternos ()

3. Qual a origem de seus avós? Eles vieram de outro país, estado ou cidade?

Avô paterno: Sim () Não () De onde? _____

Avó paterna: Sim () Não () De onde? _____

Avô materno: Sim () Não () De onde? _____

Avó materna: Sim () Não () De onde? _____

4. Seus avós vieram ou ainda estão na Zona Rural?

Avô paterno: Sim () Não () Avó paterna: Sim () Não ()

Avô materno: Sim () Não () Avó materna: Sim () Não ()

5. Pais: profissão e estudo (informar se alfabetizado, 1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série, 1º ao 3º colegial, curso profissionalizante, curso universitário)

Pai: _____

Mãe: _____

6. Qual a origem de seus pais? Eles vieram de outro país, estado ou cidade?

Pai: Sim () Não () De onde? _____

Mãe: Sim () Não () De onde? _____

7. Seus pais vieram ou ainda estão na Zona Rural?

Pai: Sim () Não () Mãe: Sim () Não ()

8. Possui irmãos? Não () Sim () Quantos? ()

9. Irmãos(ãs): profissão e estudo (informar se alfabetizado, 1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série, 1º ao 3º colegial, curso profissionalizante, curso universitário; escreva dos mais velhos para os mais novos)

1º irmão(ã): _____

2º irmão(ã): _____

3º irmão(ã): _____

4º irmão(ã): _____

5º irmão(ã): _____

6º irmão(ã): _____

7º irmão(ã): _____

8º irmão(ã): _____

Outros: _____

III – ESCOLARIZAÇÃO

1. Estudou na escola que funcionava no interior da empresa E.C?

Sim () Não ()

2. Séries que cursou no SESI: 5ª () 6ª () 7ª () 8ª ()

3. Séries que cursou no Colégio E.: 1º Colegial () 2º Colegial ()
3º Colegial ()

4. Quais as matérias que você mais gostava na escola?

5. As matérias da escola são úteis para você desempenhar o seu trabalho?

Sim () Não () Quais matérias são mais úteis? _____

6. Antes de estudar na empresa, qual era a sua escolaridade? _____

7. Antes de estudar na empresa, há quantos anos você não estudava? _____

8. Antes de estudar na empresa, você fez algum curso profissionalizante?

Sim () Não () Qual? _____

Local: _____

Escola: _____

7. Roteiro de entrevista - Trabalhadores da empresa E.C.

1. Qual a sua função e em qual setor da empresa você trabalha?
2. Há quantos anos você está na empresa?
3. Você sempre trabalhou nesta função? (Se não) Qual a função que você exercia anteriormente e por que mudou de função?
4. Como você aprendeu a(s) sua(s) função(ões)?
5. (Verificar questões anteriores. A partir daqui, função que exerce atualmente) Você trabalha com máquina (s)? Quais? Informatizadas ou mecânicas?
6. (Verificar questões anteriores) Como é (são) a(s) máquina(s) em que você trabalha?
7. (Verificar questão anterior) No trabalho com máquinas diferentes, a sua função é sempre a mesma ou você muda de função?
8. (Verificar questões anteriores) Você conhece o funcionamento desta(s) máquina(s)?
9. Quem programa a(s) máquina(s)?
10. No seu trabalho, o desgaste é mais físico ou mental? Por quê?
11. Como é o seu trabalho?
12. O seu trabalho modificou nos últimos anos? Por quê?
13. Que tipo de conhecimento você necessita para desempenhar o seu trabalho?
14. A introdução das máquinas informatizadas na produção modificou o seu trabalho? Por quê?
15. (Verificar questão anterior) Como você avalia a introdução das máquinas informatizadas na produção?
16. (Verificar se informatizada ou mecânica) A introdução das máquinas informatizadas na produção possibilitou um aumento ou uma diminuição nos seus conhecimentos? Por quê?

17. (Verificar questão anterior) Quais os conhecimentos que você desenvolveu a partir da introdução das máquinas informatizadas?
18. (Verificar se informatizada ou mecânica) A introdução das máquinas informatizadas na produção facilitou ou complicou o seu trabalho? Por quê?
19. (Verificar se informatizada ou mecânica) A introdução das máquinas informatizadas na produção tornou o seu trabalho mais repetitivo e monótono ou mais ativo e criativo? Por quê?
20. (Verificar se informatizada ou mecânica) É comum ocorrerem imprevistos ou falhas no funcionamento das máquinas? Quais e por quê?
21. (Verificar questão anterior) É possível perceber antecipadamente quando estes imprevistos ou falhas vão ocorrer e evitá-los? Como?
22. Quando ocorre algum imprevisto ou falha com o funcionamento das máquinas, quem resolve o problema? Como?
23. Quantos trabalhadores existem na seção na qual você trabalha durante o seu turno de trabalho?
24. O trabalho é em grupo ou é individual?
25. Como é a divisão (e a organização) do trabalho entre os trabalhadores na seção na qual você trabalha?
26. A produção exige que haja troca de informações ou comunicação entre os trabalhadores da seção? Por quê?
27. Quem determina as tarefas que você e os outros trabalhadores da seção têm que realizar? Como?
28. Quem controla o seu trabalho e o trabalho dos outros funcionários da seção na qual você trabalha?
29. Quem ou o quê determina o tempo ou o ritmo do seu trabalho e do trabalho dos outros funcionários da seção na qual você trabalha?
30. Quem controla a qualidade da produção do seu trabalho e do trabalho dos outros funcionários da seção na qual você trabalha?
31. (Verificar questão anterior) Quem controla a qualidade da produção da seção a que você pertence?

32. No seu trabalho você pode ou tem que tomar decisões? Quais?
33. Você pode ou tem que criar novas formas de organizar o seu trabalho? Quais?
34. (Verificar questão anterior) Você pode ou tem que criar novas formas ou novos sistemas para a produção? Quais?
35. As células da seção na qual você trabalha possuem chefes ou gerentes?
36. A seção possui chefes ou gerentes?
37. Qual é a função dos chefes ou gerentes?
38. Os vários níveis de chefia ou gerência aumentaram ou diminuíram nos últimos anos? Por quê?
39. Como é o relacionamento entre os chefes ou gerentes e os trabalhadores?
40. O que a empresa exige de um trabalhador atualmente? Por quê?
41. Quais os conhecimentos que a empresa exige de um trabalhador atualmente? Por quê?
42. Quais os comportamentos que a empresa exige de um trabalhador atualmente? Por quê?
43. Com todas as transformações que ocorreram no processo produtivo, as novas tecnologias e as novas formas de trabalho em equipe, você tem mais autonomia, mais liberdade na realização do seu trabalho ou você é mais dependente? Por quê?
44. O que é o trabalho, de forma geral?
45. Por que você parou de estudar?
46. Qual a lembrança que você tem da escola daquela época?
47. Com qual idade você começou a trabalhar? Por quê?
48. Por que você voltou a estudar?
49. Há quantos anos você não estudava?
50. Quando você voltou a estudar, você tinha interesses, objetivos e necessidades próprias para retornar aos estudos? Quais? (Fazer observações – questões 67/70)

51. Como foi a experiência de voltar para a escola?
52. Como era a escola?
53. Após o início dos estudos na empresa, como era a sua rotina diária, desde a saída de sua casa até o retorno?
54. Você considerava a escola como um local de trabalho? Por quê?
55. O que significou para você estudar em uma escola que funcionava dentro da empresa?
56. Quais eram os interesses, os objetivos e as necessidades que levaram a empresa a organizar a escola?
57. A empresa ofereceu a oportunidade para que os trabalhadores voltassem à escola ou de uma certa forma exigiu que eles estudassem? Por que e como ela fez isso?
58. Você observa alguma relação entre o que você aprendeu na escola e o seu trabalho? Qual(is)?
59. (Verificar questão anterior) O seu trabalho exige que você tenha conhecimentos escolares?
60. (Verificar questão anterior) O que você aprendeu na escola modificou o seu desempenho no trabalho? Como? Por quê?
61. Os conhecimentos adquiridos na escola modificaram a sua compreensão sobre a organização e sobre o funcionamento da produção da empresa? Como? Por quê?
62. Os conhecimentos escolares modificaram a sua compreensão sobre o funcionamento e sobre a utilização das máquinas informatizadas? Como? Por quê?
63. O que você aprendeu na escola modificou a sua forma de se comunicar no seu trabalho? Como? Por quê?
64. Após terminar os estudos, você fez cursos de qualificação profissional? Quais? Por quê?
65. (Verificar questão anterior) Os conhecimentos adquiridos na escola modificaram o seu desempenho nestes cursos profissionalizantes? Como? Por quê?

66. Como você acha que a escola deveria ser para poder colaborar com o seu desempenho no seu trabalho?

67. (Verificar questões 50 e 70) A escola atendeu aos seus interesses, aos seus objetivos e às suas necessidades, aos fatores que levaram você a retomar os estudos? Por quê? Como?

68. O fato de você voltar a estudar foi importante para a empresa? Por quê?

69. A escola atendeu aos interesses, aos objetivos e às necessidades da empresa? Por quê? Como?

70. (Verificar questões 50 e 67) A escola atendeu mais aos seus interesses, objetivos e necessidades ou aos interesses, objetivos e necessidades da empresa? Por quê?

71. Qual a lembrança que você tem desta escola?

72. O que é a escola, de forma geral? Qual o papel da escola?

73. De forma geral, por que as pessoas estudam?

74. A escola teve alguma influência sobre a sua pessoa e sobre a sua vida? Por quê? Como?

75. A experiência escolar provocou alguma mudança na forma de você compreender a realidade da sua própria vida? Por quê? Como?

76. (Verificar as duas questões anteriores) Após a escolarização, você considera que houve alguma mudança no seu comportamento e na sua forma de agir? Por quê? Qual(is)?

77. A escola, de alguma forma, modificou a maneira de você se comunicar e se relacionar na sua vida em geral? Por quê? Como?

78. Você observa alguma relação entre o que você aprendeu na escola e a realidade social, política e econômica? Qual(is)? Exemplos.

79. (Verificar questão anterior) A escola, de alguma forma, modificou a maneira de você compreender esta realidade? Por quê? Como?

80. Como você avalia a situação do Brasil atualmente?

81. Você acredita na possibilidade de melhoria das condições sociais, econômicas e políticas do país? Por quê? Como?

82. Você participa de algum movimento social que reivindica ou procura realizar modificações nas condições sociais, econômicas e políticas da população do bairro, da cidade ou da região? Por quê? Quais?

83. (Verificar questão anterior) Desde quando você participa destes movimentos?

84. Você acredita na possibilidade de você e outras pessoas melhorarem suas condições de vida, melhorarem financeiramente? Como?

85. Como você avalia a situação atual dos trabalhadores no Brasil?

86. Como você considera a atual organização dos trabalhadores para conquistar direitos trabalhistas e melhores condições de vida e de trabalho?

87. Você é sindicalizado? Por quê?

88. Qual é o nome do sindicato?

89. Você considera que o sindicato representa os interesses dos trabalhadores? Por quê?

90. Você considera que o sindicato tem ou não conquistado e ampliado os direitos dos trabalhadores nos últimos anos? Por quê? Cite exemplos destas conquistas ou derrotas.

91. O sindicato faz reivindicações referentes ao trabalho e à produção? Quais?

92. O sindicato faz reivindicações referentes aos cursos de qualificação profissional e treinamentos oferecidos nas empresas? Quais?

93. O sindicato oferece cursos de qualificação profissional ou treinamento? Quais?

94. Dentro da empresa, os trabalhadores fazem reivindicações referentes ao trabalho e à produção? Quais?

95. Dentro da empresa, os trabalhadores fazem reivindicações referentes a cursos de qualificação profissional ou treinamento? Quais?

96. Você considera que as novas tecnologias, as máquinas informatizadas, beneficiam ou prejudicam as pessoas? Quem seriam os beneficiados e os prejudicados? Por quê?

97. (Verificar questão anterior) Como você avalia a introdução das máquinas informatizadas para o conjunto dos trabalhadores?

98. Como você avalia a existência de trabalhadores terceirizados dentro da empresa?

99. (Verificar questão anterior) O que você sabe sobre as condições de trabalho e sobre os contratos de trabalho dos trabalhadores terceirizados? Qual a sua opinião sobre estas condições?

100. Você tem informação sobre o nível de escolaridade destes trabalhadores terceirizados?

101. Como você avalia as suas condições de trabalho em relação à situação geral dos trabalhadores no país?