Construindo Diálogos Sociais

Diálogo social e qualificação profissional: experiências e propostas

Antonio Almerico Biondi Lima
Fernando Augusto Moreira Lopes

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro do Trabalho e Emprego
Ricardo Berzoini

Secretário de Políticas Públicas de Emprego
Remígio Todeschini

Diretor do Departamento de Qualificação
Antonio Almerico Biondi Lima

Coordenadora-Geral de Qualificação
Eunice Léa de Moraes

Coordenador-Geral de Certificação e Orientação Profissional
Marcelo Alvares de Sousa

Construindo Diálogos Sociais

Diálogo social e qualificação profissional: experiências e propostas

Antonio Almerico Biondi Lima
Fernando Augusto Moreira Lopes

Volume 1

Coleção
Qualificação Social e Profissional

Brasília, 2005

© 2005 – Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.

A opinião expressa nos textos não reflete necessariamente a posição do MTE.

Tiragem: 2.000 exemplares

Edição e Distribuição:

Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE)

Departamento de Qualificação (DEQ)

Esplanada dos Ministérios, Bloco F, Edifício-Sede, 3º Andar, Sala 300

CEP: 70059-902 – Brasília/DF – Tel.: (61) 3317-6239/6004

Fax: (61) 3317 8217

E-mail: qualificacao@mte.gov.br

Impresso no Brasil/*Printed in Brazil*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca. Seção de Processos Técnicos (MTE)

L732D Lima, Antonio Almerico Biondi.
Diálogo social e qualificação profissional: experiências e propostas/Antonio Almerico Biondi Lima, Fernando Augusto Moreira Lopes. – Brasília: MTE, SPPE, DEQ, 2005.

39 p. – (Construindo diálogos; v. 1)

Coleção Qualificação Social e Profissional
Inclui referências bibliográficas

1. Qualificação profissional, Brasil. 2. Educação profissional, Brasil. I. Brasil. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). II. Brasil. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE). III. Brasil. Departamento de Qualificação (DEQ). IV. Série.

CDD 331.128

Sumário

Apresentação ---------- 7

Diálogo social e qualificação profissional: experiências e propostas ---------- 9

1. Os sujeitos da qualificação profissional querem voz ---- 9
2. Qualificação e educação profissional ----------10
3. Do sindicato corporativo ao sindicato-cidadão --------15
4. Educação: as ações do Estado e dos trabalhadores -----19
5. A experiência recente da negociação coletiva da qualificação profissional no Brasil: o caso do Programa Integrar ----------23
6. A experiência recente da Negociação Coletiva da Qualificação Profissional no Brasil: o caso do Plano Nacional de Qualificação ----------29
7. Possibilidades de negociações bipartites e tripartites sobre educação profissional e o Sistema Nacional de Formação Profissional ----------33

Referências bibliográficas----------37

Apresentação

A Coleção Qualificação Social e Profissional, editada sob responsabilidade do Departamento de Qualificação da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego (DEQ/SPPE/MTE), propõe-se a abordar de forma inovadora dimensões e aspectos das políticas públicas de qualificação. Os artigos, conquanto sejam incursões teóricas, necessariamente se articulam com os problemas práticos de construção dessas políticas, sobretudo quanto à integração com:

a) políticas de trabalho, de educação e de desenvolvimento;
b) políticas de inclusão social, combate à pobreza, redução das desigualdades regionais;
c) ações afirmativas contra qualquer tipo de discriminação;
d) promoção do diálogo, participação e controle social.

Compreendendo que as políticas públicas estão em permanente construção, a Coleção Qualificação Social e Profissional será organizada em séries, correspondendo às dimensões fundamentais da qualificação. Inicialmente, serão lançadas as Séries:

a) "Construindo Diálogos Sociais" (enfatiza a dimensão de participação e controle social);
b) "Construindo Identidades Sociais" (aborda aspectos de identidade social – gênero raça/etnia, geração, orientação sexual – ou de públicos específicos de trabalhadores – rurais, economia solidária, trabalhadores domésticos, etc.);
c) "Construindo Institucionalidades" (enfatiza os aspectos institucionais, normativos e legais);

d) "Construindo a Pedagogia do Trabalho" (aborda aspectos pedagógicos e metodológicos);

e) "Construindo o Planejamento e Avaliação" (enfatiza o diagnóstico e prognóstico da demanda e oferta de qualificação e os resultados obtidos);

f) "Construindo Ações Integradas" (aborda as interações das políticas públicas de qualificação com programas, órgãos públicos e instituições).

Desse modo, espera-se estimular o debate e a reflexão, contribuindo para o cumprimento da missão do DEQ/SPPE/MTE: garantir o direito à qualificação para os trabalhadores de baixa renda e baixa escolaridade do Brasil.

ANTONIO ALMERICO BIONDI LIMA
Diretor do Departamento de Qualificação

Diálogo social e qualificação profissional: experiências e propostas[1]

Antonio Almerico Biondi Lima[2]

Fernando Augusto Moreira Lopes[3]

1. Os sujeitos da qualificação profissional querem voz

O objetivo deste artigo é, à luz da experiência histórica e recente das ações de qualificação profissional promovidas por sindicatos de trabalhadores, discutir as vantagens do diálogo social e da negociação coletiva (bi e tripartite) na universalização e na efetividade social das políticas públicas de qualificação e educação profissional nos países em desenvolvimento, em particular na América Latina.

O ponto de partida é a constatação do relativo fracasso das políticas de educação profissional em muitos países em desenvolvimento e mesmo em países desenvolvidos, expresso pela desvinculação dessas políticas das políticas de emprego, desenvolvimento e educação. A incapacidade de superar a dicotomia entre a perspectiva mercadológica (na qual o

[1] A versão reduzida deste artigo pode ser encontrada no *Handbook of Best Pratices of Vocational Training*, elaborado pela UNEVOC/UNESCO (2005), sob o título "Qualificação Profissional: o papel dos sindicatos como instâncias de negociação".

[2] Pedagogo e mestre em Educação. Atualmente diretor de Qualificação da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil.

[3] Engenheiro mecânico. Atualmente secretário-geral da Confederação Nacional dos Metalúrgicos, filiada à Central Única dos Trabalhadores, e presidente do Instituto Integrar.

mercado é a única variável importante) e a perspectiva compensatória (na qual o mercado é uma variável de importância secundária) tem implicado, entre outras conseqüências, forte evasão, conteúdos e métodos desvinculados da realidade e o lento aumento da qualificação média dos trabalhadores nos países em exame (OIT, 2002).

Essas políticas de qualificação e educação profissional, tanto no âmbito privado das empresas quanto no âmbito público das ações do Estado, geralmente ignoram ou tratam como *objeto* aqueles que são os verdadeiros *sujeitos* de tais políticas – os trabalhadores. Então, uma hipótese pode ser formulada: a não-participação dos trabalhadores na definição das políticas (diretrizes, conteúdos, métodos, etc.) e no controle social não seria uma importante causa do fracasso? Caso respondamos afirmativamente, os sindicatos tradicionais são os mecanismos mais eficientes de participação? Não seria preciso um novo tipo de representação sindical, para além dos marcos do corporativismo, um "sindicato-cidadão?" (Lima, 1999).

Para responder a essas perguntas, partindo da definição de qualificação e educação profissional, vamos recorrer à análise das relações de trabalho e das práticas concretas de qualificação profissional conduzida por trabalhadores para, posteriormente, discutir as possibilidades dos sindicatos como instâncias de negociação da qualificação.

2. Qualificação e educação profissional

Hoje, se fala, muitas vezes, com caráter de sinonímia, em qualificação profissional, educação profissional, capacitação profissional, formação profissional. Neste artigo, distinguimos a qualificação (relação social construída pela interação dos agentes sociais do trabalho em torno da propriedade, significado e uso do conhecimento construído no e pelo trabalho) da educação (processo sistematizado de aquisição de conhecimentos gerais e específicos, que pressupõe a existência de

um conjunto de relações entre os agentes sociais da educação, em particular entre o educador e o educando, relativas à apropriação, significado e uso do conhecimento construído pela humanidade).

O conceito *qualificação* não é recente (como não o é a polêmica em torno dele), sendo considerado, há décadas, como chave e ponto de encontro entre Economia do Trabalho, Sociologia do Trabalho e Sociologia da Educação. Mais recentemente, a Pedagogia, como Ciência da Educação, também tem se apropriado do conceito a partir das discussões sobre as relações entre trabalho e educação (cf. Gómez *et al.,* 1989).

Assim, de forma temporal e espacialmente descontínua, a Economia do Trabalho e da Educação geram a "teoria do capital humano", a Sociologia do Trabalho se reelabora a partir do esquema trifásico "qualificação-desqualificação-requalificação" e da "qualificação como construto social" e uma certa Sociologia da Educação e a Pedagogia do Trabalho se desenvolvem ancoradas no paradigma "trabalho como princípio educativo".

Essas diferentes tradições, cada qual buscando um grau de confluência, tem gerado, além da polissemia observada por Manfredi (1999), uma falsa identidade entre educação e qualificação, como se esta se reduzisse a uma modalidade daquela. Essa utilização, para além da sua vinculação às diferentes concepções teóricas sobre trabalho e educação, revela a intencionalidade dos agentes sociais em demarcar terrenos, utilizando os conceitos para os seus próprios fins. No âmbito da Sociologia do Trabalho, Littler, *apud* Castro (1993), localiza três concepções principais da qualificação:

a) a que a compreende como um conjunto de características das rotinas de trabalho, expressa empiricamente como tempo de aprendizagem no trabalho ou por capacidades adquiríveis por treinamento. Deste modo, qualificação do posto de trabalho e do trabalhador se equivalem;

b) a que a relaciona com o grau de autonomia do trabalhador

e por isso mesmo oposta ao controle gerencial; o que implicaria capacidades adquiríveis por "treinamento" no e para o trabalho;

c) a que a percebe como construção social, complexa, contraditória e multideterminada.

A opção dos autores é de assumir a terceira perspectiva, seguindo os passos de Castro (1992; 1993) que, de forma coerente com a sua concepção de processo de trabalho, afirma que a qualificação inclui:

a) entrechoques de interesses e motivações *inter* (capital e trabalhadores), *intra* (diferentes segmentos dos trabalhadores como engenheiros, técnicos, peões, etc.) e *extra* (cortes por gênero, etnia, geração, etc.) classes sociais;

b) relações entre poderes e saberes no local de trabalho onde se torna importante:
   - verificar a construção das classificações e categorizações da qualificação, não só pelas chefias, mas também pelos trabalhadores;
   - considerar a dependência da definição de qualificação da tradição e do costume, incluindo a organização coletiva que sustenta tais costumes e tradições;
   - observar a pertinência das características do tipo adquirido (tempo de escolaridade, por exemplo) e das qualidades do tipo adscrito (sexo, cor, idade) na construção nas classificações dos trabalhadores e das tarefas por eles executados.

c) capacidades adquiríveis por treinamento, transmissíveis pela linguagem, com a devida separação entre a qualificação do posto de trabalho e a qualificação do trabalhador;

d) qualificações tácitas, construídas no cotidiano fabril e extrafabril e não transmissíveis pela linguagem.

Quanto à educação, os autores partem de um conceito amplo que a percebe:

a) como uma modalidade de trabalho não-material, ligada à produção e reprodução do conhecimento sobre o conjunto da produção humana (Saviani, 1991);

b) sob a forma de inúmeros processos, que podem ser agrupados (Torres, 1992) como:

- formais, que se caracterizam por ser portadores de currículos estruturados e intencionalidades bem definidas, estando ligados às idades cronológicas dos educandos e sendo emissores de certificados, ou seja, reconhecidos de fato e de direito pela sociedade, portanto "oficiais";
- não-formais (por exemplo, a educação contínua, a permanente, a libertadora, a popular e a de adultos), que não se caracterizam pela cronologia, podendo se dar a qualquer momento da vida do educando, exigindo processos especiais de certificação;
- informais, que são casuais, acontecendo em toda parte ou tempo, não sendo portadores de currículos estruturados e com intencionalidades não totalmente discerníveis, existindo grande dificuldade de se medir o impacto sobre os educandos.

c) para além das instituições e experiências escolares e/ou oficiais (formais), considerando também:

- os processos de ensino/aprendizagem ocorridos ao longo da vida dos sujeitos;
- leitura, interpretação e assimilação de fatos eventos e acontecimentos vivenciados individual e coletivamente;
- a absorção, a reelaboração e a instrumentalização da cultura existente;
- apropriação do conhecimento social, patrimônio da humanidade, na busca de sua própria emancipação (Adorno, 1995). Inclui-se, portanto, neste conceito, além da educação básica, a educação (ou formação)

sindical e a educação profissional, independentemente dos seus mentores (Estado, empresários, sindicatos, etc.).

d) como possibilidade a ser organizada em torno:
   - da combinação da educação com a produção material, adotando o trabalho como princípio educativo, que permitiria não só a transmissão de uma nova ética, mas, sobretudo, enfatizando o objetivo implícito da eliminação da separação histórica entre trabalho manual e intelectual;
   - de uma organização escolar pública, gratuita, compulsória e unitária, que reunisse, de fato, os saberes geral, técnico e cultural, abolindo os monopólios culturais e do conhecimento existentes na sociedade;
   - do desenvolvimento integral da personalidade, imaginado como a possibilidade do indivíduo, tornado sujeito, ter condições de participar em todas esferas da vida social (por exemplo, a cultural, a de consumo, a participação da vida social, a interação com outros seres humanos, a autocriação, etc.);
   - de uma transformação da separação entre escola e comunidade e da competição verificada internamente na escola, em relações mutuamente enriquecedoras e cooperativas, inclusive entre educador e educando.

e) que tais possibilidades, descritas acima, podem ser observadas na prática educativa desenvolvida por setores oprimidos da população na América Latina, na perspectiva de sua emancipação cultural e política, constituindo o que chamamos de educação popular. Esta compreenderia, principalmente, as práticas educativas não-formais, de caráter autônomo, realizadas sob o controle ou influência de organizações populares, que definem os objetivos, público, conteúdos e métodos a serem adotados (Cf. Brandão, 1980; Guerrieri, 1994). Desse modo, podemos considerar

as experiências educativas organizadas pelo movimento sindical, de caráter político-sindical e/ou profissional.

A análise da relação trabalho-educação, partindo dos pressupostos acima, nos leva a discutir como os processos educacionais são influenciados pelas necessidades da produção, em particular quando estão ocorrendo significativas mudanças nos processos de trabalho. Assim, a qualificação, como um complexo construto social, intimamente ligada à produção e reprodução da força de trabalho, teria enorme papel na possibilidade dos indivíduos adentrarem, permanecerem ou serem excluídos do processo produtivo (embora estas relações possam extrapolar a esfera da produção).

Isso significa que não podemos tratar a qualificação como algo exclusivamente do mundo do trabalho ou do mundo da educação. Trata-se de percebê-la como um ponto de intersecção, para o qual devem confluir diversas abordagens e contribuições, entre elas a dos sujeitos trabalhadores.

3. Do sindicato corporativo ao sindicato-cidadão

Com o fim da 2ª Guerra Mundial, o processo de reconstrução e redemocratização iniciou, nos países europeus e do Japão, um novo ciclo de crescimento mundial, no qual o peso dos trabalhadores e suas organizações eram consideráveis. Nessa época, nascem as principais recomendações e convenções da Organização Internacional do Trabalho, fundadas nos princípios do diálogo social, do tripartismo e da negociação coletiva. No plano nacional, a adoção destes instrumentos, em particular os referentes à liberdade e autonomia sindical (OIT – Convenção nº 87 – 1948) e ao direito de sindicalização e negociação coletiva (OIT – Convenção nº 98 – 1949), permitiu e consolidou a participação dos sindicatos de trabalhadores na elaboração e execução das políticas públicas e nas políticas intra-empresa, incluindo aqui as políticas públicas de qualificação (Cf. Barbagelata, 2000).

Nos países latino-americanos, entretanto, a permanência de regimes autoritários, com breves lapsos de democracia, impediu a própria existência de sindicatos autônomos, criando um certo vácuo de participação. Em geral, foram criados aparatos jurídicos para regular as relações de trabalho a partir do controle (geralmente repressivo) do Estado, mascarando as contradições existentes entre Capital e Trabalho.

No Brasil, por exemplo, o regime Vargas (anos 30-40) implantou um modelo sindical corporativo inspirado na "Carta Del Lavoro" do fascismo italiano. Tal adoção era justificada pelo temor diante da negociação coletiva direta entre trabalhadores e empresários, que, segundo o governo da época, poderia criar "clima de agitação e conflito", ambiente perfeito para o surgimento e fortalecimento dos partidos socialistas ou comunistas no meio do operariado.

Embora fortemente questionado pelas lutas concretas por décadas, em particular nos anos 60 e 80, este modelo sobreviveu até os dias de hoje, e, apenas com a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) e a eleição do Presidente Lula (2003), um ex-sindicalista forjado no enfrentamento com a ditadura militar e a estrutura corporativa, novas perspectivas se abrem para democratizar as relações de trabalho no Brasil.[4]

O resultado é que, sem o direito à livre organização dos sindicatos e com as negociações coletivas controladas pelo Estado, a maioria dos países da região não desenvolveu uma cultura plena de diálogo social. Os trabalhadores protagonizaram grandes lutas pela democracia, indissolúvel da reivindicação de liberdade e autonomia sindical e da construção de um sistema democrático de relações de trabalho. Os avanços conseguidos foram tolhidos por novos períodos autoritários, e seria

[4] Dar-se-á por meio da aprovação das reformas sindical e trabalhista, que estão em discussão num espaço tripartite e paritário. O Fórum Nacional do Trabalho tem como tarefa elaborar as propostas dessas reformas, que depois serão transformadas em Propostas de Emendas Constitucionais (PEC) pelo Executivo e posteriormente enviadas ao Congresso Nacional para debate e aprovação.

de se esperar que a atual estabilidade democrática da região acelerasse e garantisse alguns progressos.

Entretanto, como a crise econômica e o desemprego enfraqueceram os sindicatos, abriu-se espaço para a disseminação dos ventos de desregulamentação oriundos dos países desenvolvidos, bem como para a hegemonia da ideologia do fim da história e do pensamento único. Um dos eixos desse processo foi – e é – o questionamento do papel do diálogo social, do tripartismo e da negociação coletiva e do próprio papel dos sindicatos.

Nos países periféricos, contraditoriamente em tempos de questionamento do papel do estado-nação, estes ventos fortaleceram o estatismo nas relações de trabalho. Com a permanência do sistema corporativo de relações de trabalho, somente as categorias mais organizadas e fortes conseguiram avançar no processo de negociação, estabelecendo patamares superiores de relações de trabalho, ampliando a pauta e os processos de negociação. Assim, não apenas permanece a velha institucionalidade, mas também a velha cultura, travestida no que poderíamos chamar de neocorporativismo, ou seja, na ação sindical fundada na visão estreita de obtenção de "resultados" para determinado grupo específico, em detrimento do conjunto dos trabalhadores e da sociedade (Lima, 2000).

Em outro pólo, a reflexão e prática dos trabalhadores sinalizam para um novo tipo de organização, o "sindicato-cidadão", que procura construir uma contratação coletiva que também assuma os interesses de setores da população e de trabalhadores "excluídos", em diversos campos: moradia, seguridade social, renda mínima, educação, saúde, transportes, crianças e adolescentes, etc. O "sindicato-cidadão" pode ser visualizado como (cf. Nascimento, 1998):

a) *ação sindical que extrapola os marcos do corporativismo* – indo buscar na sociedade legitimação para uma representação que nasce do e no trabalho;

b) *nova forma de organização sindical, baseada na diversidade e no território* – pois "o sindicato-cidadão atua em

toda parte e a todo tempo, e tem o que dizer sobre tudo. Reconhece todos os trabalhadores como iguais em participação, mas diferentes nas suas origens, condições, motivações e projetos" (Lima, 1999);

c) *mudança na concepção de representatividade e na construção de alianças* – o sindicalismo deve mudar, sobretudo, deve aliar-se com forças da sociedade civil. Frente ao processo de globalização, deve construir novos laços de solidariedade, abandonando uma certa concepção de representação e contratação que foi determinante quando seu objetivo central era a conquista do monopólio da contratação nas empresas. O sindicato torna-se um agente privilegiado na formulação coletiva de um projeto alternativo;

d) *novas estratégias para a criação de empregos e novas pautas de reivindicação* – frente à miséria e ao desemprego em curso, o sindicalismo deve assumir um papel determinante em relação ao Estado nacional, ao valorizar o trabalho por meio de políticas ativas de emprego, vinculando trabalho, educação e desenvolvimento, por meio do direcionamento do investimento público para a criação de empregos de qualidade. A transformação de uma economia de exclusão e informalização numa "economia solidária" pode criar um número significativo de empregos ricos e qualificados tais como: recuperação do território e do meio ambiente, reciclagem de lixo, serviços às pessoas, formação permanente, etc.;

e) *novo projeto educativo* – as disputas em torno da educação profissional e de novos direitos que permitam a qualificação do trabalho, o controle dos processos de formação nas empresas e questionar o sistema de educação vigente, adquire um valor estratégico;

f) *nova cultura política* – que passa por uma politização do cotidiano. Cultura é práxis, é uma coisa elementar, um contexto de produção. A cultura nasce das necessidades, alimenta-se da história, e não pode ser introduzida "por cima" pelas instituições culturais. Nessa perspectiva, o sin-

dicalismo não pode mais continuar na linha de uma política cultural tradicional. Nas palavras de Nascimento:

> Os sindicatos do futuro terão um desafio estratégico: desenvolver uma sensibilidade cultural que terá papel decisivo a nível existencial e político. (...) esta nova solidariedade porta novas perspectivas para o sindicalismo, uma nova ética para configurar a identidade do sindicalismo do século XXI. (Nascimento, op. cit.).

4. Educação: as ações do Estado e dos trabalhadores

A historiografia oficial da educação não enfatiza o papel das organizações dos trabalhadores nos processos de universalização da educação. Entretanto, as ações de cunho educativo, quer táticas, quer estratégicas, sempre estiveram presentes, vinculando projeto político com projeto educativo (Lima, 1999). As ações do Estado, entretanto, incorporaram de forma antropofágica essas experiências, mantendo-as sob controle, mesmo quando atendia as reivindicações dos trabalhadores.

O caso do Brasil é exemplar. No final do século XIX e início do século XX, inúmeras experiências populares de educação, conduzidas por sindicatos socialistas e anarquistas, foram reprimidas, paralelamente à construção de uma rede pública federal de educação profissional, a partir de 1909, que existe até hoje.

A Constituição de 1934 assume, pela primeira vez, a educação como papel do Estado. Após a chamada revolução de 30, assiste-se a uma grande expansão do ensino público, na qual as escolas primárias e secundárias duplicam e quadruplicam, respectivamente, no período de 15 anos (1936-1951). Porém, é a partir da ruptura de 37 (que inicia a ditadura conhecida como Estado Novo) que são realizadas uma série de reformas educacionais, tais como as Leis Orgânicas – Industrial (1942), Ensino Secundário (1942), Ensino Comercial (1943). Após a

queda de Vargas (1945), também são promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino Primário, do Ensino Normal e do Ensino Agrícola.

O educador Miguel Arroyo afirma que, quando se definem estas leis da educação, se opta por considerar "a área da educação profissional não como uma área pública, sob a responsabilidade do Estado, mas como uma área privada, sob a responsabilidade do capital" (Buffa, Arroyo, Nosella, 1995). Aqui se localiza a origem do chamado Sistema "S", inicialmente formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC),[5] logo reforçado com a criação do Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Social do Comércio (SESC). Nesse sistema, os serviços de aprendizagem se ocupam da qualificação profissional, enquanto que os serviços sociais realizam trabalhos de assistência, o que inclui lazer e educação básica, deliberadamente concorrendo com as entidades autônomas dos trabalhadores ou ocupando espaços vazios deixados pelo seu desmantelamento.

Restarão, porém, no âmbito do Estado, como instituições modelo, as Escolas Técnicas (hoje Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)) e Agrotécnicas Federais, resultado da transformação das Escolas de Aprendizes Artífices pela Lei Orgânica do Ensino Industrial. De qualquer modo, públicas ou privadas, é muito significativa a expansão das escolas de ensino técnico industrial no período, que passam de 133 (15 mil alunos), em 1933, para 1.368 estabelecimentos (65 mil alunos), em 1945 (Weinstein, 2000).

Essas ações, como em muitos países, acentuaram a dualidade entre ensino secundário e ensino profissional, questão central para o movimento sindical, pois, à medida que não há equivalência dos dois tipos de cursos, dificulta em muito o acesso dos trabalhadores ao ensino superior. A "tradição" de educa-

[5] Fundados, respectivamente, pelos Decretos-Lei nos 4.048/42 e 8.622/46.

ção reservada aos desvalidos, pobres e filhos dos trabalhadores consolidou o desprestígio da educação profissional frente às outras modalidades.

Segundo (Kuenzer, 1997), mantém-se o *princípio educativo tradicional*, que considera:

> O domínio das ciências, letras e humanidades (...) como os únicos saberes socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolveriam a função de dirigentes.
>
> Essa separação entre as diversas modalidades atenderia à demanda da divisão social e técnica do trabalho do paradigma taylorista-fordista.

(Machado, 1989) indica outras questões. Por um lado, a estrutura elitista da educação brasileira estaria sendo pressionada pelas massas populares, e no âmbito do populismo, a concessão de direitos em troca do apoio político dessas massas, era prática corrente. Por outro lado, mais determinante, a conjuntura econômica, já não limitada à substituição de importações, apontaria para uma crescente integração com a reprodução capitalista mundial, o que exigiria mudanças no perfil industrial e, conseqüentemente, da mão-de-obra.

Entretanto, mesmo atrelados ao Estado e com pouca ou nenhuma autonomia, diversos sindicatos, aproveitando brechas na legislação e mesmo na clandestinidade, garantiram a sobrevivência da tradição das escolas de trabalhadores, bem como o estabelecimento de uma nova tradição: a prática da formação sindical (Manfredi, 1996). O desenvolvimento conceitual e metodológico obtido nessas práticas foram pontos de partida para incursões na educação profissional no período democrático pós-1988.

Nascidas tanto da resistência à formação profissional fornecida pelas entidades patronais quanto como alternativas à educação básica oferecida pelo Estado, as escolas de trabalhadores se constituem em diversas experiências organizadas de forma autônoma (por grupos de trabalhadores ou vinculadas a sindi-

catos) envolvendo educação de jovens e adultos. Do ponto de vista do projeto político pedagógico, essas escolas assumem, posteriormente, o trabalho como princípio educativo, o papel politizador da educação e as atividades extraclasse como estratégia educativa, idéias que fazem parte de uma concepção de educação integral, sintetizadas nos trinômios "tecnia-logia-nomia" e "conhecimento-trabalho-cidadania".

Nas campanhas salariais dos anos 80 e 90, diversos sindicatos de base industrial reivindicavam maiores facilidades de acesso dos trabalhadores aos cursos do SENAI. Essas reivindicações iam desde a liberação, uma hora antes, dos trabalhadores matriculados em cursos profissionalizantes à possibilidade de acesso e permanência de mulheres e deficientes nesses mesmos cursos. Alguns sindicatos mantinham, desde a década de 70, uma espécie de convênio com o SENAI, que consistia no encaminhamento de alunos pelo sindicato e da concessão de um tempo, durante os cursos, para que a entidade sindical pudesse falar de suas atividades.

Em 1996, o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE) mapeou, somente na área de atuação do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo, em São Paulo,

> (...) Vinte e quatro experiências de diferentes empresas que vão desde a concessão de auxílio educação, através da compra de material escolar e de vale transporte para quem estuda até projetos mais audaciosos como o que prevê o ensino fundamental para todos os funcionários que não concluíram o primeiro grau (DIEESE, 1998).

Outras análises (Lima, 2000a) apontam que os processos de negociação da qualificação profissional entre trabalhadores e as empresas em reestruturação produtiva podem ser mais difundidos do que se imaginam, embora muitas dessas negociações possam prescindir dos sindicatos. Em todo o caso, a maior influência para que os sindicatos assumissem a discussão sobre a qualificação profissional veio da experiência de

negociações nas empresas em processo de reestruturação, o que levou a dois tipos de ações paralelas e complementares:

a) a realização de experiências de qualificação profissional financiada com fundos públicos, das quais destacamos as conduzidas pelas centrais sindicais (CUT, Força Sindical, CGT e SDS);

b) a realização de experiências envolvendo negociação e contratação coletiva da qualificação profissional, das quais destacamos a conduzida pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT (CNM), que será abordada no próximo item.

5. A experiência recente da negociação coletiva da qualificação profissional no Brasil: o caso do Programa Integrar

Fundada em 1992, a Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT (CNM) começa a se preocupar com a questão da formação profissional a partir de 1994. Isso se dá a partir da análise das profundas modificações que estavam ocorrendo no chão das fábricas. Essas modificações, fruto da modernização tecnológica e organizacional, exigiam novas habilidades e competências dos trabalhadores, com reflexos no mercado de trabalho (via os novos perfis exigidos pelos empresários) e esse era um tema fundamental para os sindicatos.

Estimulados pela CNM, diversos sindicatos e comissões de fábrica passaram a negociar a reestruturação, conseguindo alguns avanços, mesmo em condições adversas, embora, em outros casos, todo o processo fosse tolhido pela intransigência patronal.

No IV Congresso dos Metalúrgicos da CUT, realizado em 1995, foi aprovada uma resolução estabelecendo o tema qualificação como prioridade, devendo a CNM "assumir o tema formação profissional em sua agenda" e "desenvolver uma experiência

piloto que norteasse a sua ação". O projeto, baseado nas orientações da CUT e com apoio das Universidades, tinha o objetivo explícito "de desenvolver e planejar a formação profissional e resgatar as relações entre sindicatos e trabalhadores desempregados" (CNM, 1998a).

A partir dessa resolução, foi desenvolvido o Programa Integrar, em três vertentes:

a) qualificação profissional para trabalhadores desempregados (PID);

b) qualificação profissional para trabalhadores empregados (PIE);

c) qualificação para dirigentes sindicais (PIFD).

Desde cedo, o Programa Integrar foi concebido (ver quadro 1) como *um programa de qualificação e de educação integral, resposta à realidade da baixa escolaridade dos trabalhadores brasileiros*. Assim, além da qualificação social e profissional, as ações educativas garantem a elevação da escolaridade dos trabalhadores (ensino fundamental e médio), numa perspectiva transdisciplinar, exercitando, na prática, a articulação entre educação regular e profissional e entre o saber técnico e a cultura geral.

Entretanto, vale ressaltar que a CNM desenvolveu o Programa Integrar como uma experiência pedagógica, já que não seria "tarefa da CNM/CUT desenvolver um projeto acabado de formação e requalificação para o país, mesmo porque a solução do desemprego não está na formação profissional" (CNM, 1998). O próprio processo de elaboração do Programa reforçou esta premissa:

> (...) Durante dois meses, os coordenadores do Programa realizaram uma pesquisa informal entre trabalhadores desempregados que se concentravam em vários pontos de São Paulo, para aferir as expectativas desse segmento em relação a um curso de formação profissional. Os questionamentos dos trabalhadores levaram a três premissas básicas que nortearam a criação do Programa Integrar: *o valor do conhecimento acumulado pelos trabalhadores em sua trajetória de vida; a formação técnica as-*

sociada à formação de 1º grau, e a discussão sobre a questão da geração de emprego e renda-já que uma das questões colocadas por eles era: Por que qualificação, se não há emprego? (CNM, 1998. Grifos dos autores).

O Programa Integrar se configurou como inovador, não só pela introdução de novos temas, métodos e estratégias, mas também pelo resgate de antigas experiências educacionais da classe trabalhadora, que estavam perdidas na memória (ou na falta dela) coletiva, sindical e acadêmica, ou que não se imaginava que fossem aplicáveis a processos de educação profissional. Além disso, o Programa Integrar se tornou, no movimento sindical pós-64, "*a primeira experiência de educação profissional autônoma a se realizar de forma sistemática, com desempregados, dentro de uma estratégia sindical voltada para este público*" (cf. CNM, 2001).

Desde 1996, as diversas atividades do Programa Integrar atingiram cerca de 21.000 pessoas em nove estados brasileiros, havendo atualmente discussão com os sindicatos locais para sua implantação em Moçambique.

Quadro 1

Programa Integrar: principais características

1. Concepção e objetivos:

a) conceito de formação profissional enunciado pela CNM é o da integração do conhecimento técnico com a educação básica, com *o objetivo de desenvolver habilidades, conhecimentos e posturas necessárias para a reinserção do desempregado no mercado de trabalho e/ou capacitá-lo para integrar projetos de geração de emprego e renda* (CNM, 1997), como parte fundamental da formação do cidadão trabalhador;

b) conceito de cidadania ativa (ação do próprio desempregado que tensiona as instituições);

c) conceito de sindicato-cidadão, que participa e atua nas múltiplas dimensões sociais, se movendo no espaço e tempo sociais (cf. Nascimento, 1998).

2. **Público:**
   a) desempregados;
   b) empregados com risco de demissão (reestruturação);
   c) dirigentes;
   d) educadores.

3. **Conteúdo:**
   a) desenvolvido a partir de um tema central "*core curriculum*", no caso a reestruturação produtiva, de onde se articulam diversas áreas de conhecimento geral e de conhecimento técnico;
   b) articulação deste saber com o trazido pelos alunos, que é considerado como conteúdo;
   c) ênfase no desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais, relativizando o saber técnico;
   d) agregação de conteúdos ligados às práticas sociais (cidadania, desenvolvimento, geração de emprego e renda, cooperativismo, luta contra o desemprego, etc.) por meio de atividades concretas extraclasse.

4. **Método:**
   a) aplicação de princípios da educação popular na educação regular;
   b) construção coletiva do conhecimento;
   c) articulação entre o saber dos trabalhadores (educandos) e do saber acadêmico (educadores);
   d) a mesma relação anterior estabelecida entre os educadores do "par pedagógico" (professor e "instrutor");
   e) diagnóstico psicossocial (recuperação da auto-estima, acompanhamento aos casos de alcoolismo e drogas, apoio à permanência no curso, envolvimento da família).

5. **Articulação institucional e gestão democrática, mantendo-se a autonomia:**
   a) relação com a Universidade;
   b) relação com o poder público (prefeituras, secretarias do trabalho);
   c) relação com o movimento sindical e popular.

6. **Relação entre qualificação, organização dos trabalhadores e ação sindical:**
   a) possibilidade de nucleação de educandos e egressos, ampliando a ação sindical para o espaço da cidade, tornando a "relação sindicato-sociedade" algo real e concreto;
   b) ampliação da capacidade concreta de intervenção na reestruturação produtiva, via negociação e contratação coletiva.

Embora voltado inicialmente para um ramo produtivo, os princípios gerais desenvolvidos pelo Programa Integrar foram ponto de partida para outros projetos nacionais no âmbito da CUT de caráter geral (Programas Formação Integral e Integração), regional (Programas Vento Norte, Brasil Central e Flor de Mandacaru, etc.) e de ramos produtivos (por exemplo, os Programas Terra Solidária, Raízes e Semear, voltados para trabalhadores rurais).

No âmbito do Programa Integrar nos interessa analisar o Sub-Programa voltado para os trabalhadores empregados (PIE), em cujo cerne está a negociação coletiva bipartite (empresa-sindicato de trabalhadores). A metodologia de formação profissional negociada foi desenvolvida pela CNM, em convênio com uma universidade pública, no caso a Coordenação de Programas de Pós-Graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE/UFRJ). O método inclui, necessariamente, uma pesquisa participativa realizada em cada empresa do ramo metal-mecânico participante do programa (Perrota *et al.* 2002) e apresenta as seguintes fases:

1. *Negociação e contratação do PIE entre sindicato e empresa* – consiste na apresentação do Projeto à direção das empresas, pela CNM/Sindicato local e COPPE/UFRJ dando início ao processo formal de negociação para a realização da pesquisa. Acordada a pesquisa, será firmado contrato entre as partes, especificando os objetivos, as ações e salvaguardas naturais de cada parte no projeto.
2. *Realização da pesquisa de campo* – uma equipe de pesquisa constituída por dois dirigentes sindicais (funcionários da empresa) e um assessor sindical, capacitados e assistidos pela COPPE/UFRJ, desenvolvem o levantamento de dados primários e secundários sobre a empresa (tecnologia, organização da produção e do trabalho, produtos e o seu desenvolvimento no mercado, principais concorrentes e fornecedores, perfis profissionais existentes na empresa, política de recursos humanos e de formação profissional, etc.). Coerente com a metodologia de pesquisa partici-

pativa, a sistematização dos dados observará obrigatoriamente a interação com aqueles que os fornecem.

3. *Elaboração de um relatório-diagnóstico da empresa* – as equipes sindicais, em conjunto com a equipe da COPPE/UFRJ, elaborarão relatório específico para a empresa focalizada no projeto. Esse relatório será debatido com os representantes de cada empresa e sindicato específico, para convalidar as informações/interpretações e construir um relatório final a ser entregue à direção de cada uma dessas instituições.
4. *Elaboração da proposta de formação profissional* – a partir do relatório consolidado, será elaborada a proposta de formação profissional visando:
   a) elevar o nível de qualidade de vida e profissional dos trabalhadores;
   b) aprimorar as relações de trabalho vigentes;
   c) ampliar a eficácia e a eficiência do processo produtivo da empresa.
5. *Negociação da proposta de formação profissional entre sindicato e empresa* – nesta fase, é negociado o percurso formativo a ser implantado na empresa, e formalizado o processo de implantação das ações, mediante a celebração de instrumento legal entre as partes.
6. *Implantação do Projeto de Formação Profissional na empresa* – os resultados da pesquisa-diagnóstico, consolidados no relatório, subsidiam a formatação do projeto, desenvolvendo de forma articulada:
   a) *Formação básica* – que dialoga com a experiência de integração de áreas de conhecimentos do ensino fundamental e médio;
   b) *Formação técnica geral* – que dialoga com as mudanças no padrão tecnológico do setor produtivo da empresa;
   c) *Formação técnica focalizada* – voltada para as necessidades de determinado setor da empresa ou posto de trabalho.

A cultura autoritária e a anticoncertação têm dificultado a contratação da qualificação profissional no Brasil. No caso do PIE, embora os empresários mostrarem-se receptivos a princípio, a maioria das experiências não avançou além da Fase 5. Entretanto, tanto onde o ciclo completo aconteceu quanto na execução dos processos parciais os resultados foram bastante significativos.

6. A experiência recente da Negociação Coletiva da Qualificação Profissional no Brasil: o caso do Plano Nacional de Qualificação

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) do Brasil atua, direta ou indiretamente, em qualificação profissional desde a sua fundação em 1937. O atual governo (iniciado em 2003), a partir do diagnóstico do esgotamento do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), executado de 1994-2003, elaborou o Programa de Qualificação Social e Profissional (PQSP), com vigência inicial de 2004 a 2007.

O MTE adotou o conceito de qualificação como central para a política pública. Os aspectos mais relevantes desse conceito estão expostos no Quadro 2.

Quadro 2

Conceito de qualificação adotado pelo MTE

a) parte indissolúvel das Políticas de Trabalho, Emprego e Renda, sejam elas urbanas ou rurais; públicas ou privadas; resultem em relações assalariadas, empreendedoras individuais ou solidárias;

b) uma forma de educação profissional (formação inicial e continuada), devendo estar articulada com a educação de jovens e adultos, a educação do campo e a educação profissional de nível técnico e tecnológico;

c) um processo de construção de políticas afirmativas de gênero, etnia e geração, ao reconhecer a diversidade do trabalho e demonstrar as múltiplas capacidades individuais e coletivas;

d) uma forma de reconhecimento social do conhecimento do trabalhador, ou seja, de certificação profissional e ocupacional, que deve estar articulada com classificações de ocupações, profissões, carreiras e competências; uma necessidade para o jovem e o adulto, em termos de orientação profissional para sua inserção no mundo do trabalho; um objeto de disputa de hegemonia, com a negociação coletiva da qualificação e certificação profissionais devendo integrar um sistema democrático de relações de trabalho.

Quanto às possibilidades efetivas das políticas públicas de qualificação, o MTE afirma que:

- essas políticas, quando articuladas com outras políticas públicas, em particular a de emprego e geração de renda, aumentam a chance da inserção das populações mais vulneráveis no mundo do trabalho;
- articuladas com a política de educação, contribuem para o resgate do direito à educação de jovens e adultos e para o atendimento de importante requisito social e do mundo do trabalho: a escolaridade;
- vinculadas às políticas de desenvolvimento, sobretudo local, pela sua capilaridade, possibilitam que as populações mais vulneráveis participem e usufruam os resultados dos arranjos produtivos locais e do desenvolvimento local sustentável e solidário;
- em fase de crescimento econômico, se previamente associadas aos setores geradores de empregos, possibilitam maior homogeneização do mercado de trabalho em termos de acesso e de renda e diminuem o tempo e o custo do processo de contratação, com reflexos mais rápidos sobre o desemprego;
- possibilitam maior sobrevivência de empreendimentos individuais ou coletivos baseados nos princípios da economia solidária;
- para integrar trabalho, educação e desenvolvimento, o PQSP deve ter efetividade social (atender a quem mais necessita – os desempregados e os grupos mais vulneráveis, no momento adequado) e qualidade pedagógica (carga horária e conteúdos das ações compatíveis com as demandas do mundo do trabalho).

O objetivo geral do PQSP é planejar, articular e financiar a execução de ações de qualificação, certificação e orientação profissio-

nais, articuladas com as políticas de emprego, educação e desenvolvimento. Já os seus objetivos específicos estão vinculados a sua contribuição à:

- formação integral dos trabalhadores brasileiros;
- aumento da probabilidade de obtenção de emprego e trabalho decente;
- elevação da escolaridade dos trabalhadores;
- inclusão social, redução da pobreza, combate à discriminação e diminuição da vulnerabilidade das populações;
- aumento de probabilidade de permanência no mercado de trabalho;
- elevação de produtividade;
- contribuição para articulação e consolidação do Sistema Nacional de Formação Profissional articulado ao Sistema Público de Emprego e Sistema Nacional de Educação (MTE, 2003).

A partir dessas premissas, o PQSP se propõe a coordenar o desenvolvimento de ações de qualificação social e profissional dos(as) trabalhadores(as), com ênfase na efetividade social, qualidade pedagógica, eficiência, eficácia, territorialidade e empoderamento, em articulação com as ações de intermediação, geração de emprego e renda, certificação e orientação profissional. Isto é coerente com a concepção de qualificação adotada, pois, para o MTE, a qualificação deve ser vista como um conjunto de políticas que se situam na fronteira do Trabalho e da Educação, intrinsecamente vinculadas a um projeto de desenvolvimento includente, distribuidor de renda e redutor das desigualdades regionais.

A concepção de qualificação adotada pelo MTE implica necessariamente concertação e esta tem se dado, na prática, em pelo menos três espaços:

a) Plano Nacional de Qualificação (PNQ) – no plano estadual e municipal, a execução de ações de qualificação em territórios determinados, por meio dos Planos Territo-

riais de Qualificação (PlanTeQs), exige a discussão, aprovação e acompanhamento pelas Comissões de Emprego, organismos permanentes de caráter tripartite e paritário;

b) a execução de experiências-piloto de Certificação Profissional (metal-mecânica e construção civil) levaram a constituição de comissões de acompanhamento de caráter tripartite;

c) na implantação dos Planos Setoriais de Qualificação (PlanSeQs), em que ficam mais evidentes as possibilidades de concertação, pois tais planos são definidos como:

> Um espaço participativo (...) uma estratégia complementar aos PlanTeQs, voltando-se ao atendimento de demandas emergenciais, estruturantes ou setorializadas de qualificação, identificadas a partir de iniciativas empresariais, sociais ou governamentais (...) propostas por um ou mais demandantes, que podem abranger secretarias estaduais ou municipais de trabalho, arranjos institucionais municipais ou equivalentes de municipal que tenham a responsabilidade em seu território pelas ações de qualificação social e profissional; centrais e confederações sindicais, sindicatos locais, federações e confederações patronais e outras entidades representativas de setores sociais organizados; e empresas privadas, entidades do terceiro setor e entidades representativas dos movimentos sociais (...) estruturado sob os princípios de (a) integração de políticas de desenvolvimento, emprego (particularmente intermediação de mão-de-obra), qualificação e certificação profissional; (b) concertação entre agentes governamentais, privados e sociais, com particular atenção para o diálogo tripartite; e (c) co-financiamento, segundo o porte e a capacidade econômica de cada parte envolvida (...) devendo haver debate participativo do projeto e organização dos agentes públicos, privados e sociais envolvidos sob a forma de uma Comissão de Concertação, com representação paritária e no mínimo tripartite, garantida a participação de pelo menos um membro da Comissão Estadual de Trabalho da(s) Unidade(s) Federativa(s) em que se pretende desenvolver o PlanSeQs. (MTE, 2004).

Merece destaque também a discussão da qualificação e certificação profissional no âmbito do MERCOSUL (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai), pois tais discussões, nos seus aspectos técnicos, se dão no Subgrupo 10, onde participam governos, empresários e trabalhadores. As diretrizes políticas, entretanto, são validadas pela Comissão Sociolaboral do MERCOSUL, organismo permanente de caráter tripartite.

7. Possibilidades de negociações bipartites e tripartites sobre educação profissional e o Sistema Nacional de Formação Profissional

As experiências recentes vinculando qualificação e negociação coletiva, oriundas da União Européia e de diversos países tais como: Espanha, Itália, Portugal e França demonstram a viabilidade da concertação neste campo (Uriarte & Rímolo, 1998). Do mesmo modo, experiências no Chile, Argentina, México, Colômbia e Panamá, ainda que limitadas, também demonstram as possibilidades concretas desta via nos países em desenvolvimento.

O reconhecimento internacional da importância do diálogo social e da negociação coletiva para a qualificação está sintetizado na Recomendação 195 (Desenvolvimento de Recursos Humanos) da OIT, adotada na 92ª Conferência da Internacional do Trabalho (2004). No âmbito do MERCOSUL, a Declaração SocioLaboral também aponta a necessidade de processo negociados no campo da qualificação.

No Brasil, as experiências citadas – Programa Integrar – Empregados (negociação bipartite entre sindicatos e empresas); PQSP/PNQ (negociação tripartite desde o âmbito local até o âmbito nacional) e as discussões tripartites no âmbito do MERCOSUL – embora iniciais, são auspiciosas, para superar as deficiências dos modelos que excluem a participação dos trabalhadores.

A qualificação profissional negociada abre possibilidades para uma negociação de interesses, ou seja, uma negociação capaz de detectar elementos na intersecção entre o conjunto de concepções da empresa e o do sindicato frente ao desenvolvimento da qualificação profissional dos trabalhadores. Essa afirmação fundamenta-se na convicção de que a modernização industrial com justiça social e democratização das relações de trabalho pressupõe a participação propositiva e a ação negociada de todos os atores sociais.

Podendo constituir-se num elo entre novas demandas trazidas por problemas a serem enfrentados num mundo de produção em mudança e novas perspectivas de solução construídas com a intervenção de todos os implicados no processo produtivo, a qualificação profissional assume, nesse contexto, uma posição estratégica, seja para empresários e trabalhadores, seja para os Estados, que exercem regulação social e política nas crescentes trocas de uma economia globalizada.

Nesse sentido, uma qualificação negociada deve ter como pressuposto (cf. Nascimento, *op. cit.*) o reconhecimento de que seu locus é a interseção de pelo menos três campos: o da Produção (trabalho), o do Estado (políticas públicas e cidadania) e o da Educação (ações educativas). Além disso, como ação pública concertada, a qualificação deve estar vinculada a uma pauta mais ampla, ligada ao desenvolvimento social e econômico, à inclusão social e a democratização das relações de trabalho, pois não é atividade isolada, nem pode ser implementada apenas do ponto de vista escolar.

Desse modo, pode-se falar de qualificação social e profissional, cujas ações devem ser implementadas tendo os seguintes eixos:

a) democratização das relações de trabalho, em particular quanto ao fortalecimento da organização nos locais de trabalho e a negociação e contratação coletivas;

b) democratização do estado, reconhecendo o papel dos movimentos sociais na elaboração e gestão das políticas

públicas e garantindo sua participação nas definições de políticas de emprego;

c) democratização da educação, superando a dualidade trabalho-escola e a concepção de treinamento ocupacional ou da formação puramente instrumental.

Isso implica uma profunda reformulação – de forma articulada – dos Sistemas de Relações de Trabalho, dos Sistemas Públicos de Emprego e dos Sistemas de Educação, cujos princípios estão expressos no Quadro 3 (cf. CUT, 1995; Lima, 1999; MTE, 2003). Os desafios de construir sistemas nacionais e regionais de formação profissional, previstos na Declaração SocioLaboral do MERCOSUL e na Recomendação 195 da OIT, somente serão superados pela concertação, onde os sindicatos , como este artigo tentou demonstrar, têm muito a dizer.

Quadro 3

Princípios para um sistema democrático de formação profissional

I – o desemprego é uma questão político-econômica, fruto dos modelos de desenvolvimento excludentes, e não um problema individual ou de falta de qualificação/educação do trabalhador;

II – é dever do Estado garantir a todos educação pública, gratuita e de qualidade, incluindo aqui a educação profissional;

III – qualificação é um campo onde interagem agentes e políticas de trabalho emprego e renda, educação e desenvolvimento, que devem ser garantidos o diálogo social, a concertação tripartite, a negociação e a contratação coletiva;

IV – a articulação entre formação/ação/construção da cidadania contribui para o desenvolvimento da sociedade, nos aspectos social e econômico, democratizando o Estado, tornando as empresas competitivas e fortalecendo os movimentos sociais e a sociedade civil;

V – os recursos públicos, além de serem utilizados de forma ética, devem ser direcionados para ações que, prioritariamente, venham ao en-

contro dos interesses dos trabalhadores desempregados e da população vulnerável;

VI – as ações de qualificação social e profissional devem estar integradas com ações de desenvolvimento, inclusão social e educação e devem incluir certificação e orientação profissional;

VII – a articulação entre a qualificação social e profissional com a elevação de escolaridade, ao estabelecer a complementaridade entre formas alternativas e a oficial de ensino, contribui para o resgate de um aspecto fundamental da dívida social – o direito à educação;

VIII – trabalhador educando deve ser entendido como um ser integral, respeitando e considerando as suas dimensões subjetiva, social e política;

IX – o processo de construção de saberes deve recorrer sistematicamente ao resgate e a valorização do saber do trabalhador, adquirido na sua experiência de vida, trabalho e lutas, bem como deve observar respeito à diversidade sociocultural, implicando também o resgate das experiências populares de qualificação e educação profissional;

X – a qualificação profissional não pode ficar restrita ao domínio das técnicas, devendo estar articulada com os conhecimentos gerais, a cultura e a formação cidadã, na perspectiva da formação integral do trabalhador;

XI – os processos educativos devem ser desenvolvidos de maneira inter e transdisciplinar, articulados por um eixo/fio condutor, vinculado ao contexto sociocultural e às demandas do mundo do trabalho e da sociedade;

XII – observados os princípios anteriores, devem ser respeitadas a pluralidade e a criatividade dos agentes educacionais, sejam eles orientados pelo Estado, pelos empresários ou pelos sindicatos e outros movimentos sociais;

XIII – as ações de qualificação e educação profissional deverão, quando financiados por recursos públicos, ser gratuitas, amplamente divulgadas e submetidas a planejamento e avaliação permanentes, pelos mecanismos de controle social.

O reconhecimento das experiências em qualificação e educação profissional acumuladas pelos sindicatos e por outros movimentos sociais é um ponto de partida para a democratização e a reformulação das políticas públicas de trabalho e de educação. Entretanto, o maior desafio a superar é o da cultura autoritária, do pensamento único e a cegueira de uma certa elite intelectual que, desconfiando da sabedoria de seu próprio povo, ainda opta por importar ou generalizar soluções, quando os movimentos sociais estão prenhes delas...

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARBAGELATA, H. H. (Ed.). *El derecho a la formación profesional y las normas internacionales*. Montevideo: Cinterfor, 2000.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas.* São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRANDÃO, C. R. Da educação fundamental ao fundamental da educação. In: *Caderno do CEDES*, Ano I, n. 1. São Paulo/ Campinas: Cortez/CEDES, 1980.

BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. *Educação e cidadania:* quem educa o cidadão? 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CASTRO, N. A. Organização do trabalho, qualificação e controle na indústria moderna. In: *V. V. A. A. Trabalho e educação* (coletânea C. B. E.). Campinas: Papirus, 1992.

_____. Qualificação, qualidades e classificações. in: *Revista Educação e Sociedade*, Ano XIV. Campinas: CEDES/Papirus, 1993.

CNM. Formação em reestruturação produtiva e ação sindical. *Revista dos Metalúrgicos*, s/n. São Paulo: CNM, 1997.

_____. *Programa Integrar:* formação e qualificação para o trabalho. São Paulo: CNM, 1998.

_____. *Resoluções do 4º Congresso dos Metalúrgicos*. São Paulo: CNM, 1998a.

_____. *Diagnóstico do complexo metal-mecânico brasileiro.* São Paulo: CNM, 1998b.

_____. *Programa Integrar 1996-2001*. São Paulo: CNM, 2001.

CUT. Resoluções da 7ª Plenária Nacional – Zumbi dos Palmares. *Informa CUT*. n. 257, setembro, São Paulo: CUT, 1995.

GOMEZ, C. M. *et al*. *Trabalho e conhecimento*: dilemas na educação do trabalhador. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1989.

GUERRIERI, M. A. *A dialética como método e sua apropriação pela educação popular no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Vitória, 1994 (mimeo).

KUENZER, A. *Ensino de 2º Grau:* trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, A. A. B. *Rumo ao sindicato cidadão?* Qualificação profissional e políticas públicas em tempos de reestruturação produtiva. Dissertação de Mestrado. Salvador, 1999 (mimeo).

_____. Qualificação profissional e sindicalismo brasileiro na virada do século XXI: momento de decisão? In: *Núcleo Temático Educação do Trabalhador/Escola Sindical São Paulo*. Portugal, Holanda e Brasil: sindicatos, formação profissional e formação sindical (Formação sindical em debate nº 4). São Paulo: ES-SP, 2000.

_____. *Negociação coletiva da qualificação profissional no local de trabalho e no estado* (projeto de tese aprovado na seleção-2000 do curso de doutorado de educação do PPGEdu – FACED/UFBa). Salvador, 2000a (mimeo).

DIEESE. Formação profissional: um novo espaço de negociação. In: *Caderno nº 13*. São Paulo: DIEESE, 1998.

MACHADO, L. R. de S. *Educação e divisão social do trabalho*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1989.

MANFREDI, S. M. *Formação sindical no Brasil:* história de uma prática cultural. São Paulo: Escrituras, 1996.

_____. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. In: *Revista Educação e Sociedade*, nº 64, Campinas: CEDES/Papirus, 1999.

MTE. *Plano Nacional de Qualificação 2003-2007*. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2003.

_____. Planos Setoriais de Qualificação (PlanSeQs). *Nota Técnica nº 04/04* – CGCOP/DEQ/SPPE. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2004 (mimeo).

NASCIMENTO, C. *Sindicato-cidadão.* Florianópolis, (mimeo), 1998.

OIT. *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo, 2002.

PERROTA *et al.* El Programa Integrar y la formación profesional negociada en el sector metalmecânico brasileño. In: POSTHUMA, A. C. (Coord.). *Diálogo social, formación profesional e institucionalidad*. Montevideo: Cinterfor, 2002.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica:* primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

TORRES. C. A. *Sociologia política da educação.* São Paulo: Cortez, 1993.

URIARTE. O. E.; RÍMOLO. J. R. *Formación profesional en la negociación colectiva.* Montevideo: Cinterfor, 1998.

WEINSTEIN, B. (Re.). *Formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)*. São Paulo: Cortez/CDAPH-IFAN/Universidade São Francisco, 2000.