

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

**Anete Negreiros Andrade**

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS  
OPERÁRIOS.**

Juiz de Fora

2012

**Anete Negreiros Andrade**

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS  
OPERÁRIOS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Pós-Dra Maria Aparecida Tardin Cassab.

Juiz de Fora

2012

Andrade, Anete Negreiros

Trabalho e educação: a formação profissional de jovens operários/  
Anete Negreiros Andrade  
159 f.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de  
Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

1. Trabalho. 2. Educação. 3. Juventude. II Título

Anete Negreiros Andrade

**Trabalho e Educação: a formação profissional de Jovens Operários.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Área de Concentração Questão Social, Território, Política Social e Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Pós-Dra. Maria Aparecida Tardin Cassab (Orientadora)  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Dra. Maria Rosângela Batistoni  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Dr. Paulo César de Souza Ignácio  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Sudeste de Minas Gerais (Campus Juiz de Fora)

Aos meus exemplos de mãe e professora,

Márcia Negreiros Nogueira

Maria Aparecida Tardin Cassab

Dedico.

## AGRADECIMENTOS

Este é um momento feliz. Feliz porque concluir este trabalho é concluir uma etapa da minha vida. Mais especialmente feliz por saber que este trabalho é fruto de uma construção coletiva.

Ainda que o esforço da escrita seja um ato solitário, as reflexões que aqui constam nasceram de muitas conversas, das lutas que participei, das relações que construí ao longo desse processo. Desde a escolha do objeto, os caminhos e realização da pesquisa, a organização do trabalho. Aqui tem um pouco de cada pessoa que faz parte da minha história e que fez parte ao longo desses quase três anos.

Meu agradecimento é por essas pessoas terem aceitado entrar nesse universo de pesquisa e terem compartilhado as curiosidades e questionamentos que busquei responder.

Agradeço,

Em primeiro lugar a minha mãe, Márcia Negreiros Nogueira. Por ela ter cativado em mim o apreço pelo conhecimento, o envolvimento com os estudos, por ter alimentado meu espírito curioso e questionador, por ter despertado em mim o compromisso com a educação e ter sido a ponte que me aliou a luta dos trabalhadores. Agradeço por ser modelo de superação e persistência.

Ao meu pai, Acácio Mendes de Andrade, que mesmo a distância, foi exemplo de ousadia, dedicação a seus propósitos e por ter garantido apoio aos meus estudos.

Aos meus adorados e amados irmãos, por serem motivos para me manter perseverante aos meus propósitos. Ao Antonio Negreiros, por ser sempre meu companheiro, por ter estudado comigo para a prova do mestrado e depois ter me ajudado a compreender alguns textos durante o mestrado. Por me ensinar Economia. Por ter me ajudado na formatação. Por ser tão amoroso e compreensivo. Por ser ele, meu exemplo maior de que a força de vontade nos leva longe.

A Aline Negreiros, que com sua curiosidade me fazia descobrir novos caminhos para a o entendimento de minha questão e que por suas histórias no seu processo de formação, me permitiu que chegasse a algumas conclusões. Essa menina brilhante, inteligente, dedicada e comprometida, que será uma trabalhadora formada como técnica em Eletromecânica e sujeita de sua própria história.

Ao meu irmão Tiago Fonseca Andrade, que distante, me impulsionou a realizar este trabalho ao se mostrar sempre preocupado e curioso com o andamento. Por ter me cedido seu quarto para que eu escrevesse. Pelo amor e carinho que sempre me dedica em minhas visitas.

Ao meu irmão Juninho Andrade, esse menino especial, de alegria contagiante, que com esse jeito cativador me apoiava, que com suas brincadeiras me cobrava. Esse curioso por excelência com quem partilhei momentos muito alegres durante esse processo.

As minhas tias queridas e ao meu tio querido, as minhas primas e meus primos, que vibraram com a minha entrada no mestrado e torceram para que tudo se realizasse de forma tranquila. Em especial, ao primo Geovane, que foi paciente nesse processo.

Ao meu grande amigo e companheiro Lucas Cassab. Este moço quieto, que sempre me tratou com afeto e amor de irmão. Que querendo me manter por perto, me sugeriu fazer esse mestrado e eu não querendo me afastar dele, aceitei o desafio. Agradeço por ter sido ele sempre compreensivo e preocupado comigo e com o meu trabalho. Nenhuma palavra aqui conseguirá traduzir o amor, respeito, admiração que tenho por ele. Agradeço por ser parte essencial da minha história de vida e militância. Está aqui Lucas, o nosso mestrado.

A Anelise Medina, que é parte fundamental deste trabalho. A questão aqui pesquisada é tão dela quanto minha. Foi nas incontáveis conversas regadas a café, nas idas as portas da fábrica, nas campanhas de sindicalização, nas leituras de seus jornais, que pude compreender melhor o objeto dessa análise. E foi discutindo com ela que consegui chegar a muitas conclusões. E foi, por partilhar, com ela a preocupação com a luta operária e com os jovens trabalhadores que essa pesquisa aconteceu. Agradeço o companheirismo e a empolgação dessa moça, tão amiga e tão especial.

A Samuel Monteiro Grazinoli, com quem partilhei muitas inquietações acerca da pesquisa. Agradeço por ter me escutado e por ter sido a minha escuta na fábrica durante seu estágio.

Agradeço as minhas amigas, amores sem fim de minha vida, que perto ou distante, apoiaram, torceram e participaram de forma direta ou indireta desse processo: Lucélia do Valle Monteiro, Joyce Louback, Lara Cruz Correia, Flávia Vidal Magalhães, Patrícia Nunes Paiva, Juliana Silvério Patrocínio, Fernanda Picinin, Clarice Cassab, Mariana Cassab. Aos amigos, Guilherme Leão, Lucas Grazinoli e Saulo Grazinoli.

Aos queridos companheiros, Valmir Reis e Paulo Azarias. Pela convivência que muito me ensina.

Aos metalúrgicos, que abriram as portas do Sindicato e da fábrica e tornou possível a pesquisa, Henrique Almeida, Jesmar Ludgero, Marco Aurélio Bragança, Chico Oliveira e João César.

Agradeço as meninas do Grupo de Pesquisa “Geração, Trabalho e Espaço”. Em especial, Francinelly Mattoso, Paula Purgato, Carolina Morais. E a querida, Floriscena Medeiros, pelas conversas que forma verdadeiras aulas.

Agradeço a professora Rosângela Bastitoni e ao professor Paulo Ignácio, por aceitarem compor a banca da qualificação e do mestrado. Mas, sobretudo, por todo conhecimento compartilhado comigo, por terem despertado meu interesse por seus temas de pesquisa e me alertado sobre o caminho a seguir. Por enriquecerem essa análise.

Por fim, faço um agradecimento distinto a Maria Aparecida Tardin Cassab. Orientadora, amiga, conselheira e mãe. Agradeço por me tratar sempre com tanto carinho e com muito amor. Por ter despertado em mim o interesse pela pesquisa acadêmica. Por ter me inserido no campo da pesquisa sobre Juventude e ter me ensinado que é preciso contribuir para que os jovens possam ter presente e futuro, perspectivas e oportunidades nesse mundo tão imprevisível. Por ter feito dessa mais uma bandeira da minha militância. Agradeço pelo exemplo de professora que extrapola os limites de sua área de conhecimento, agrega outros saberes e constrói nexos importantes para o entendimento da vida e do mundo. Mas agradeço mesmo, por ter me ensinado a olhar meu objeto de pesquisa não só com a razão, mas com o coração. Por me ensinar a vencer as minhas limitações e por ter potencializado as minhas qualidades.



Agradeço em especial,

Aos jovens, que me concederam prontamente as entrevistas e inspiraram esse trabalho! Com os quais aprendi que os laços de solidariedade é um patrimônio dos trabalhadores que o capital não consegue destruir.

A todos, agradeço, com amor!

## RESUMO

A pesquisa pretende compreender o impacto da formação profissional na constituição dos jovens e de sua condição operária. Para isso analisa a formação profissional oferecida pelo SENAI a jovens trabalhadores na planta da empresa alemã Mercedes-Benz em Juiz de Fora. A relação educação e trabalho foi impactada pelas grandes transformações econômicas e sociais dos anos 1990. A educação passou a ser percebida como mecanismo privilegiado de inserção e ascensão no mercado de trabalho. É nessa conjuntura que os jovens, oriundos da classe trabalhadora, constroem suas estratégias de vida. A educação profissional se tornou um espaço de disputa ideológica: por um lado, as forças progressistas formularam um projeto de educação aliado a bandeira de luta dos trabalhadores, que foi derrotado pelo Governo FHC; de outro lado, o projeto de educação construído em consonância com os interesses do capital e do mercado, no intuito de alinhar a educação ao processo de ajuste neoliberal. É no espaço da educação profissional, hegemonizada pelo capital, que os jovens operários se formam, e na relação com uma ação sindical sobrevivente que ele procura estabelecer nexos com a sua condição de classe. A pesquisa busca mostrar a força desse projeto de formação profissional na configuração da subjetividade desses jovens, no momento em que estes constroem seus vínculos com a condição operária, que se refunde em um cenário de reorganização do mundo do trabalho.

Palavras-Chave: Jovens Operários, Educação Profissional, Educação, Trabalho, Condição Operária.

## **ABSTRACT**

The research aims to understand the impact of education for work in the constitution of young people and their working condition. For that analyzes the training offered by SENAI for young workers in the unit of the German company Mercedes-Benz in Juiz de Fora. The relationship between education and work has been affected by major economic and social transformations of the 1990s. Education came to be perceived as a privileged mechanism of ascent and insertion in the labor market. It is at this conjuncture that the young people from the working class build their life strategies. The education for work has become an area of ideological dispute: on the one hand, the progressive forces have formulated an education project together with the workers, which was defeated by the FHC government; on the other hand, the education project built in consonance with the interests of the capital and the market, in order to conciliate the education with the process of neoliberal adjustment. It is in the education for work space, hegemony by the capital, that young workers are formed. And in the relation with a survivor trade union action, they seek to establish linkages with their class condition. The research aims to show the strength of this education for work project in setting the subjectivity of young people, when they build their links with the working class, which reshapes in a scenario of reorganization of the working world.

**Keywords:** Youth Workers, Professional Education, Education, Labor, Working Condition.

## SUMÁRIO

Introdução.....	13
Capitulo I- A Mercedes-benz e o SENAI de juiz de fora.....	23
1.1- Os metalúrgicos e a cidade.....	23
1.2- A planta da Mercedes-Benz de juiz de fora:um percurso histórico.....	30
1.3 – Relação Sindico dos Metalúrgicos e Mercedes-Benz.....	35
1.4 – Condição operária.....	43
Capitulo II.....	64
2.1 – Breve Histórico da Educação Profissional no Brasil.....	75
2.2 – A década de 1990: A Educação Profissional em disputa.....	78
2.3 – O SENAI da Mercerder-Benz e o curso.....	97
Capitulo III: Jovens Operários: a formação da condição operária.....	117
3.1 – Jovem adulto-flexível: A concretude da relação educação e trabalho.....	119
3.2 – Toyotismo e a subjetividade.....	132
3.3 – Captura da subjetividade.....	144
4 – CONSIDERAÇÃO FINAIS.....	154
5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157

## INTRODUÇÃO

A pesquisa pretende compreender o impacto da formação profissional na constituição dos jovens e de sua condição operária. Para isso, analisa a formação profissional oferecida pelo SENAI a jovens trabalhadores na planta da empresa alemã Mercedes-Benz em Juiz de Fora. A relação educação e trabalho foi impactada pelas grandes transformações econômicas e sociais dos anos 1990. A educação passou a ser percebida como mecanismo privilegiado de inserção e ascensão no mercado de trabalho. É nessa conjuntura que os jovens oriundos da classe trabalhadora constroem suas estratégias de vida.

A questão central desse trabalho surgiu a partir das indagações suscitadas no primeiro esforço empreendido de analisar a participação juvenil no movimento sindical da cidade, mais precisamente no Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas de Juiz de Fora e Região (STIM – JF e Região). Algumas questões saltaram aos olhos e se tornaram, desde então, uma inquietação. Primeiro tratava-se da pouca renovação de quadros na direção do Sindicato, o que despertou buscar conhecer as razões que resultavam na pouca participação dos jovens na construção das lutas dos trabalhadores metalúrgicos, e ainda como se processava a relação desses com a condição operária.

Ao observar a conformação da categoria metalúrgica e a atuação do STIM – JF e região, constatou-se que a empresa alemã Mercedes-Benz possuía ao lado das empresas de pequeno e médio porte maior número de jovens trabalhadores. Proporcionalmente, destacava-se em relação a todas. Os jovens, que em geral, participavam das atividades do Sindicato eram oriundos das pequenas e médias empresas metalúrgicas. Participação essa cerceada pelos patrões, como foi possível observar. Além disso, poucos eram os jovens da Mercedes-Benz que participavam das mobilizações e assembleias do Sindicato. Empresa essa que abarca determinadas especificidades. A principal seria garantir, diferentemente das demais grandes empresas do setor na cidade, a formação de seus aprendizes, através de um curso totalmente voltado para as demandas da produção da fábrica.

Ademais, e por isso, é a única fábrica na cidade que possui em sua planta uma unidade do SENAI. Por oferecer uma formação específica para os seus aprendizes, efetiva-os, em grande medida, como trabalhadores da fábrica. Devido a isso, a questão que a priori destacava a empresa desdobrou-se em outra pergunta. O centro da análise passou ser a compreensão do

impacto dessa formação na constituição desses jovens enquanto trabalhadores e sujeitos políticos e sociais. E, sobretudo, na construção de suas trajetórias de vida, chave fundamental para entender a relação que constroem com sua condição de classe e que se desdobra ou não na ação política.

A formação de seus trabalhadores pela Mercedes-Benz não é uma particularidade das plantas brasileiras. Muito menos apenas dessa empresa. A Volkswagen também realiza o mesmo processo. No ABC Paulista, as duas empresas alemãs formam os jovens trabalhadores, desde a década de 50. Ou seja, estendem para o Brasil uma política de formação profissional que existe no sistema educacional alemão. De acordo com o diretor do SENAI – MBB<sup>1</sup> e do coordenador da comissão de fábrica da Mercedes-Benz do ABC Paulista<sup>2</sup>, na Alemanha existem os centros de formação no interior das plantas das empresas. O setor industrial é muito importante na economia alemã, por isso, ainda é uma boa opção de trabalho. Após a formação geral e fundamental, os jovens optam em ingressar no ensino técnico ou ir direto para a formação acadêmica. Desse modo, há uma grande demanda pela formação técnica no país.

Segundo o coordenador da comissão de fábrica da Mercedes-Benz do ABC Paulista, praticamente todas as plantas da Mercedes-Benz na Alemanha possuem escolas de formação profissional. São grandes escolas que se destacam e são referências de qualidade no ensino técnico. No Brasil, essa política foi transferida e adequada ao sistema de formação profissional brasileiro. Existe uma clara opção da Mercedes-Benz em estabelecer a parceria com Sistema S, através do SENAI, que é gerido pelo empresariado brasileiro. O que facilita, de algum modo, na construção de cursos que atendam às expectativas da demanda da empresa.

Neste ponto, reside a diferença entre essa política de formação na Alemanha e no Brasil. O coordenador da comissão de fábrica da Mercedes-Benz do ABC Paulista, salientou que aqui o jovem estuda no SENAI dentro da planta da Mercedes-Benz e depois vai trabalhar

---

<sup>1</sup> Para se referir ao SENAI situado no interior da planta da MERCEDES-BENZ de Juiz de Fora usaremos a sigla SENAI-MBB.

<sup>2</sup> No ABC Paulista, o movimento sindical se estrutura também a partir de organizações no interior das fábricas, são as Comissões de Fábricas ou Comitês Sindicais por Empresas. São realizadas eleições específicas internas em cada fábrica para a escolha de seus representantes, que atuam, para resolver as questões trabalhadores/empresa no dia-a-dia. Em sua maioria, os representantes dessas organizações compõem também a direção do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC.

na fábrica, na maioria dos casos. Na Alemanha, em geral, essa lógica não é seguida. Os jovens que formam-se nos centros das plantas da Mercedes-Benz não necessariamente ingressam na fábrica, muitos seguem, inclusive, para as universidades.

Portanto, percebe-se, em princípio, que a oferta de formação aos jovens dentro da própria planta é uma política da empresa em si, que se concretiza no país de forma particular. Em Juiz de Fora, essa política também de recompõe em consonância com a realidade social, política e econômica da cidade. No esforço da compreensão da organização dessa política, tentaremos encontrar as respostas para a questão que se apresenta como objeto de análise deste trabalho: qual o impacto da formação profissional do SENAI-MBB na vida dos jovens operários e seus desdobramentos.

Justifica-se tal pesquisa pela relevância da discussão teórica sobre a juventude e, sobretudo, pelos desafios e dilemas que esse segmento enfrenta na conjuntura social atual. Esse é o momento em que há no Brasil a maior concentração de jovens em sua população, contexto que resulta em uma série de questões que demandam respostas urgentes.

No imaginário social foi estabelecida uma relação imediata de juventude com tudo que é negativo: desordem, criminalidade, violência, drogas e irresponsabilidade. Contribui para essa concepção de Juventude, adotada pelo senso comum, o destaque freqüente dos meios de comunicação a notícias de jovens envolvidos com drogas, em brigas e etc.. Diante disso, dois pontos relevantes podem ser pinçados. O primeiro refere-se ao fato de que a juventude brasileira, em sua maioria, trabalha e/ou estuda. O segundo, por sua vez, demonstra que os demais jovens utilizados como representação social de juventude não devem ser simplesmente “demonizados” e culpabilizados por seus destinos. Por detrás desta primeira cena, há um cenário de pobreza, exclusão que desdobra em uma vida presente vazia de sentido.

Há, ainda, a necessidade de esclarecer que só é possível construir um debate sobre juventude a partir de um recorte de classe. A proposta aqui é discutir sobre os *jovens pobres*, que, de acordo com Cassab, são aqueles que ou trabalham ou são assistidos pelas políticas de assistência ou estão envolvidos com o tráfico. Mais especificamente, esse trabalho se refere aos jovens trabalhadores. Nesse ponto, de maneira mais específica, reside a importância dessa análise: no fato de que é preciso dar visibilidade aos jovens que trabalham e estudam, em um esforço, não só de desconstruir a imagem social ilusória e negativa de juventude, mas de evidenciar seu empenho, que junto de suas famílias, buscam construir possibilidades de superação de sua própria condição e vislumbrar um futuro de perspectivas.

Tal opção, portanto, não deve e não pode ser entendida como um movimento de negação da história e dos desafios que enfrentam aqueles jovens que demandam políticas sociais ou que estão inseridos na rede do tráfico. A análise, de maneira contrária, visa contribuir para a discussão de políticas que possam garantir oportunidades a todos os jovens. Afinal, como Cassab afirma, sem presente os jovens não podem vislumbrar um futuro. A esses jovens, a vida é sempre colocada no futuro, sem considerar que suas vidas presentes demandam reais necessidades. Para que possam sonhar e pensar suas trajetórias de vida futura e encontrar o sentido de suas vidas é necessário apresentar-lhes oportunidades no tempo presente.

Nesta análise, portanto, iremos nos referir especificamente aos jovens que são filhos da classe de trabalhadores assalariados e/ou que garantem a reprodução de sua própria vida de forma precária. São os que compõem o universo daqueles milhões de jovens que possuem inserção precoce no mercado de trabalho. Nas palavras de Frigotto, “inserção que não é uma escolha, mas uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se constitui no Brasil.” (FRIGOTTO, 2004)

Evidencia-se, por conseguinte, a opção do olhar, deste trabalho, através de um recorte de classe sobre a juventude. Ao conquistar sua inserção precoce no mercado de trabalho, os jovens oriundos da classe trabalhadora, sofrem um processo “adultização” também precoce. Processo que os diferencia dos jovens de classe média e dos filhos dos que possuem capital. Neste contexto, o trabalho possui papel central na vida desses jovens, seja como forma de garantir a reprodução de suas vidas, contribuir com a manutenção de suas famílias de origem ou das que constituíram, e ainda, como forma de distinção.

Portanto, cabe a esses jovens construir estratégias de vida a partir de sua condição de trabalhador precário. Nesse sentido, muitos funcionalizam seu tempo livre para ampliar sua possibilidade, seja para tentar efetivar-se em postos de trabalho que já ocupam ou conquistar outra inserção. Garantindo, deste modo, em um futuro próximo, através de maior formação e escolaridade, melhores condições de trabalho e de vida. Essa estratégia, no entanto, não é uma opção apenas natural e automática, mas é feita por obedecer a uma lógica imposta pela dinâmica social e econômica atual.

Nos anos 1990, a sociedade brasileira enfrentou um de seus piores momentos com o aumento do desemprego e o aprofundamento da pobreza. Resultado da reestruturação produtiva, que significou a substituição dos trabalhadores por novas tecnologias e



informatização nas indústrias. Um mecanismo utilizado para contornar a crise econômica e salvar o sistema capitalista.

Deste processo surgiu o que podemos chamar de “jovem-adulto-flexível”<sup>3</sup>, aqueles que nasceram no período destas grandes transformações. No momento em que entram no mercado de trabalho fabril, já foram inseridos na lógica do trabalho flexível, ou seja, um trabalho que agrega diversas funções e tarefas que antes eram executadas isoladamente. O “jovem-adulto-flexível” corresponde a um novo perfil de trabalhador, cujo comportamento se reveste de um “individualismo-consumismo”, o que o diferencia muito do antigo perfil operário, mais ativo, participativo e envolvido com as lutas políticas e com os movimentos grevistas dos anos 70 e 80. (ARAÚJO, 2009)

A partir deste contexto, este trabalho trata duas questões especificamente. De um lado é a relação desse jovem com a busca incessante pela ampliação de sua formação para superar sua condição social presente. Por outro lado, é preciso compreender a relação desse jovem com sua condição de classe. Como dito, esse jovem possui outro perfil operário, de uma vida definida na imediatividade e inserido em um processo de fragilização dos laços de solidariedade de classe.

No que tange a primeira questão, é preciso entender a construção da estratégia de vida dos jovens na sua relação com a educação. Esta esfera foi absolutamente transformada a partir dos anos 1990, quando o capital reatualiza a teoria do capital humano, cujo objetivo é associar a idéia de que “empregável” é apenas aqueles que possuem maior tempo de escolaridade. Excluindo, de modo perverso, os trabalhadores com nenhuma ou pouca escolaridade, determinando-os como “inempregáveis”. Esta noção delega ao indivíduo a responsabilidade pela sua própria condição, sem considerar, portanto, que não basta ser “empregável” em uma sociedade que não cria novos empregos.

Todavia, a realidade social brasileira, que desnuda essa concepção. A condição de pobreza em que vivem a maioria da população, com trabalhos precários ou desempregados, resulta no fato de que os filhos destes frequentam a escola poucos anos, geralmente são públicas e sem investimentos do poder público. Portanto, é a relação de dominação e exploração pelo capital que retira desses indivíduos sua condição de “empregável”.

---

<sup>3</sup> Essa expressão foi cunhada por Renan Araújo, em seus estudos sobre os jovens metalúrgicos do ABC Paulista.

Em suma, esta é a lógica do capital que influencia a construção das estratégias de vida dos jovens trabalhadores, de modo mais específico do “jovem-adulto-flexível”. Para garantir a efetivação em seu emprego na fábrica, buscam maior escolaridade. Revertem, assim, suas vidas para o capital, não só no interior, mas fora da fábrica. Buscam atender as necessidades do capital, as requisições de um determinado tipo de trabalhador. Ao incorporar a ideologia da “necessidade”, o jovem-adulto-flexível se mobiliza “de tal forma que sua vida fora do trabalho praticamente inexistente enquanto tempo “seu”, uma vez que as determinações cotidianas conformam-se enquanto *continuum* e indissociável tempo de trabalho que lhe ocupa a cabeça, atormenta-o, domina-o integralmente.” (ARAÚJO, 2009, p. 244)

Inserido nesta nova dinâmica, esse jovem se adapta a um novo perfil operário. E se encontra imerso em uma conjuntura marcada pelo enfraquecimento dos sentimentos de classe e noção de classes, conseqüências das grandes transformações sociais e econômicas. Nas palavras de Bouffartigue (2007),

“a conjuntura presente se caracteriza por uma disjunção entre uma situação objetiva de endurecimento das desigualdades de classe e sua não-percepção subjetiva como tal. Dissocorre um risco de “dissociação” para as novas gerações, pois os valores igualitários e promocionais transmitidos pela geração precedente chocam-se com as novas realidades de classe”(BOUFFARTIGUE, 2007, p. 159)

É na inflexão do debate da educação profissional, do trabalho e da juventude que este trabalho se propõe a refletir. Nosso objetivo é analisar a construção das estratégias de vida dos jovens em formação no SENAI-MBB de Juiz de Fora, a partir de sua condição de classe e a relação desses com as lutas políticas de classe.

Para isso, a pesquisa percorreu dois caminhos, o que se justifica pelo fato de que para entender o impacto da formação profissional na trajetória dos jovens operários é necessário conhecer a organização dessa formação ofertada e a interação realizada pelos jovens nesse ambiente. Portanto, em um primeiro momento, foi necessário entender a dinâmica da fábrica da Mercedes-Benz de um modo geral e, especificamente, em Juiz de Fora, tanto a organização do sistema de produção como a forma como a mesma se relaciona com seus operários. E, ainda, compreender a relação entre a fábrica e o SENAI, sobretudo, como se realiza na prática essa parceria na planta da cidade e resgatar a estruturação dessa política em sua completude.

O primeiro passo foi tentar conhecer a origem da política de formação realizada pela empresa no Brasil, através da sua primeira experiência, ou seja, na fábrica do ABC Paulista. Para isso, foi realizada uma entrevista com o coordenador de comissão de fábrica da

Mercedes-Benz do ABC Paulista, que se formou no SENAI da planta em questão. Os pontos discutidos nessa entrevista versam sobre a formação pela qual passou em comparação com a formação ofertada atualmente. Assim como a construção de sua trajetória, os destinos testemunhados por ele dos jovens se formam nesse curso, sua visão sobre essa política e sua atuação, como sindicalista diante da mesma. O material dessa entrevista será trabalhado ao longo da análise de forma parcelar, como subsídio para as discussões centrais.

Foram realizadas visitas a empresa e ao SENAI-MBB, por intermédio do vice-presidente do STIM- JF e Região<sup>4</sup>. A primeira tinha por intenção explicar ao gerente de RH da Mercedes-Benz de Juiz de Fora a pretensão da pesquisa e solicitar a permissão para realizá-la, o que foi acatado pelo mesmo, se colocando disponível para contribuir, como de fato ocorreu. Depois foi encaminhado o acesso ao SENAI-MBB, assim como ao diretor. Este, também disponível, apresentou a estrutura predial do SENAI-MBB e forneceu os documentos pedagógicos necessários para análise da política de formação dos jovens operários da MBB, como os currículos e as diretrizes do SENAI em relação a Aprendizagem Industrial.

Em outra visita a empresa o objetivo foi conversar com os jovens. Foram realizadas seis entrevistas, divididas em três duplas de acordo com o estágio do processo de formação. Dois jovens que se formaram no antigo técnico e que já são trabalhadores efetivos da fábrica, dois jovens que já completaram a formação no SENAI – MBB e estão no estágio no chão da fábrica, no processo de transição e, por fim, dois jovens que iniciaram a formação nesse ano de 2012.

O gerente de RH cedeu a sua sala de reuniões para que pudessem ser realizadas as entrevistas, de forma reservada, e prontamente requisitou a liberação dos jovens um a um dos seus postos de trabalho e de suas aulas. Os jovens entrevistados foram selecionados por um dos diretores do Sindicato dos Metalúrgicos de Juiz de Fora e região em comum acordo com o gerente da RH Mercedes-Benz de Juiz de Fora após informamos o perfil procurado. Os dois jovens do SENAI foram escolhidos pela coordenação pedagógica e pela direção. Ao chegar à sala, foi explicado aos jovens que se tratava de uma pesquisa sobre o processo de formação pelo qual passaram e passam. Todos aceitaram participar com muita disposição e interesse nas questões abordadas.

---

<sup>4</sup> Cabe salientar que se a pesquisa originou da relação com o Sindicato dos Metalúrgicos de Juiz de Fora e Região, a possibilidade de torná-la concreta também foi possibilitada por essa mesma relação. Foi, portanto, através da porta aberta pelos dirigentes sindicais que são trabalhadores na Mercedes-Benz que este trabalho se tornou realidade.

O objetivo das entrevistas era buscar conhecer a trajetória de vida desses jovens, o lugar da formação na construção de suas perspectivas de vida, o impacto desta em sua concepção de vida e de mundo, no (re) posicionamento desses jovens na relação com a classe e diante do trabalho. O roteiro possuía três variações de acordo com a fase dos jovens entrevistados. O ponto em comum foi a indagação sobre a decisão de fazer o curso, os motivos que os levaram a fazer essa opção, como descobriram o curso, como era a estruturação do curso, a rotina deles no dia a dia no SENAI, a relação com os colegas e com os professores, como os jovens se organizavam entre si durante o processo de formação e as impressões que possuíam sobre a estrutura do curso e do SENAI-MBB, e, ainda, sobre a participação dos pais nessa escolha e a ocupação profissional dos mesmos.

Foram realizados alguns questionamentos sobre a perspectiva de vida, a expectativa de ser contratado pela fábrica após a formação e os planos sobre o futuro profissional para além daquela formação. Foi perguntado a todos sobre o uniforme, qual significado ou função tinha para e na vida deles. Aos jovens que já estavam na fábrica, os que estavam em estágio e os efetivados, problematizou-se acerca da relação com os demais trabalhadores e acerca do processo de transição e adaptação no chão da fábrica. Pediu-se o relato dos setores em que trabalhavam e se a execução das funções para qual foram designados possuía relação com o que haviam aprendido na formação teórica no SENAI – MBB.

Os jovens entrevistados têm, hoje, entre 18 anos a 23 anos. Os entrevistados 1 e 2 ingressaram no curso do SENAI-MBB aos 15 anos, uma vez que ainda cursaram o antigo técnico<sup>5</sup> em concomitância com o Ensino Médio. Com a mudança promovida pela MBB, de acordo com a nova Lei do Aprendiz, os entrevistados 3, 4, 5 e 6 ingressaram com 18 anos ou mais após terem concluído o Ensino Médio. Dos dois jovens já efetivados, um entrou no SENAI-MBB em 2004 e se formou em 2006 e o outro entrou em 2008 e terminou em 2010. Esta foi a última turma do antigo técnico/aprendizagem. Já os dois jovens, que estão em fase de transição (estágio) entraram em 2011 e terminarão o estágio em 2012. Os dois últimos entrevistados entraram em fevereiro de 2012.

Apenas um dos jovens entrevistados é filho de um operário que possui relação com a MBB, pois é trabalhador da terceirizada Voith. Os demais são filhos de trabalhadores de áreas diversas, como corretor de imóveis, autônomo na área de lanternagem e pintura de

---

<sup>5</sup> Houve uma alteração na política de formação da Mercedes-Benz no que concerne a idade do ingresso e ao formato do curso oferecido. Este processo será tratado mais detalhadamente nas páginas seguintes.

automóveis, caminhoneiro e dois comerciantes (um dono de padaria e outro de loja de fotografia). As mães dos jovens são, em sua maioria, donas de casa. As que trabalham possuem empregos como secretária escolar, telefonista ou presta auxílio ao esposo em seu comércio de fotografia. Moram, em sua maioria, em bairros de periferia, sendo apenas dois moradores da região central da cidade. Um destes jovens mora na cidade para estudar, sendo a família residente em pequeno município próximo a Juiz de Fora.

Os jovens tomaram conhecimento sobre o curso através de vizinhos que trabalham na empresa, conhecidos que estavam no curso, ex- trabalhadores da Mercedes-Benz, através de panfletos ou indicação de irmão. Apenas um deles, como visto, tem o pai que trabalha na planta e indicou a possibilidade ao filho.

A lógica de exposição da dissertação se divide em três partes que buscam discutir as categorias teóricas centrais desse trabalho em sua relação com o objeto.

No primeiro capítulo é apresentado o contexto social e econômico no qual está inserido o objeto. Nesse sentido, apresentou-se um histórico da Mercedes-Benz na relação com a cidade, ou seja, concebida como uma oportunidade de superação da situação de estagnação econômica que vem assolando Juiz de Fora e a região. Situando a categoria metalúrgica no contexto social e econômico da cidade. Em seguida, o trabalho explana sobre o histórico da planta da Mercedes-Benz em Juiz de Fora, os desafios e as contradições dos projetos de produção e aborda, neste cenário, a relação que o Sindicato estabelece com a empresa alemã. Esta parte finaliza com o debate teórico de classe e luta de classes, no intento de relacionar a questão com as categorias teóricas que sustentam essa análise.

O segundo capítulo parte do processo da decodificação de conteúdos teóricos. Discute-se, em um primeiro momento, sobre a categoria trabalho, em um movimento que parte do abstrato, ou seja, seu sentido ontológico ao sentido real, histórico. E, desse modo, que é possível justificar a sustentação do debate acerca do trabalho na sua relação com a educação, eixo central da reflexão teórica aqui empreendida. No sentido histórico do trabalho, entende-se o papel que a escola ocupa em um contexto de divisão de classes e da constituição da escola. Este capítulo segue com a discussão dos projetos de educação profissional, percebidos como projeto de classe e entendendo que a educação se tornou um espaço privilegiado da luta de classes. Por fim, apresenta-se como é organizada a formação profissional na Mercedes e sua relação com o aparato.

No último capítulo, situa-se os jovens no debate de Trabalho e Educação ao analisar as entrevistas realizadas. Busca-se entender como na concretude dessa relação constituiu-se um tipo específico de jovem trabalhador, o jovem-adulto-flexível. Discute-se o processo empreendido pelo capital para a “captura” da subjetividade desse jovem ao buscar ensiná-lo a “saber-ser” de uma determinada forma. Esta forma só seria positiva para o capital, para explorá-lo mais e obter o consentimento para isso. Em contraposição a esse movimento, está a relação do jovem com a sua condição operária. Há um esforço em buscar compreender se existe e como acontece o movimento de identificação desse jovem com o conjunto de valores de sua classe, de apropriação da história de lutas dos operários, se é ou não construído o sentimento de pertencimento de classe. É esta a questão central dessa análise.

## **1 – A MERCEDEZ-BENS E O SENAI DE JUIZ DE FORA**

A questão central deste trabalho são os jovens que se formam no SENAI-MBB e vislumbram ingressar como trabalhadores na Mercedes-Benz. Trata-se de um esforço de compreender a construção da estratégia de vida, a opção pela formação e pelo ingresso nessa condição operária. Para tanto, tornar-se imprescindível conhecer os aspectos que cercam nosso objeto central de análise, a empresa na qual objetivam trabalhar, o curso no qual se formam. Conhecer a empresa nos leva a entender a sua opção por instalar-se nessa cidade, assim como as razões pela decisão de realizar aqui o processo de formação.

Como trabalhadores da Mercedes-Benz, esses jovens ingressam em uma condição operária, que é discutida neste trabalho em seu aspecto específico. Concretizada na ação sindical da cidade e, sobretudo, na relação do Sindicato com a empresa e nas lutas empreendidas dentro da fábrica, assim como em seus contornos gerais, que se inserem em um contexto de luta de classes, no movimento de reconhecimento desses jovens na sua condição específica de classe e seu entendimento dentro desse processo. Por isso, este trabalho inicia-se por situar os contextos que cercam nosso objeto.

### **1.1 - Os metalúrgicos e a cidade**

Juiz de Fora, situada ao sudeste do Estado de Minas Gerais, é a única cidade de porte médio e, por isso, cidade pólo da região da Zona da Mata, com 517 872 mil habitantes<sup>6</sup>. Muito urbanizada, possui apenas 2% de espaço com produção rural. Hoje em dia sua economia tem como base o comércio e o setor de serviços. A indústria, atualmente, tem papel importante, mas não central. Do setor industrial o ramo mais forte é o metalúrgico.

A história de desenvolvimento da cidade está associada ao processo de industrialização. Tornou-se em 1880 o principal centro industrial de Minas Gerais. Na década seguinte, 1890, instalaram-se fábricas de grande porte o que culminou com o crescimento significativo de operários na cidade. Nesta época, era considerada a “Manchester Mineira” ou a “Princesinha de Minas”.

Até 1920, o Banco de Crédito Real de Minas Gerais fundado em 1889, foi o único banco da região e um dos dois maiores bancos do estado. Este fato resultou em grande circulação de capitais e investimentos na cidade, principalmente, no setor comercial, que

---

<sup>6</sup> Segundo dados do IBGE, em 2010.

expandiu tanto quanto o mercado de trabalho e consumidor. Desdobrando-se na criação de vários estabelecimentos no setor de serviços, sobretudo, telefonia, energia e instituições bancárias. Com esse avanço econômico, a industrialização se intensificou ainda mais com as diversas unidades fabris.

Depois da década de 1930, Juiz de Fora perdeu o posto de cidade mais industrializada do estado. Mas apesar da relativa decadência industrial, a partir dos anos de 1940, volta a ter um crescimento econômico centrado não só na indústria, mas, ainda, no comércio e prestação de serviços.

O pólo industrial de Juiz de Fora foi hegemonicamente voltado para a produção têxtil. No entanto, a partir dos anos 80 e 90, a cidade sofreu transformações econômicas e sociais profundas, bem como todo o país. Este fato ocorreu devido ao processo de desindustrialização, resultante da reestruturação produtiva, ocasionando até mesmo perdas de 30% a 40% dos postos de trabalho das categorias mais organizadas dos setores centrais da economia. A desindustrialização impactou a economia do município, gerando um cenário de forte retração. Posteriormente, essa conjuntura econômica de recessão desdobrou-se em uma estagnação econômica da cidade e, conseqüentemente, da Zona da Mata, que é, até hoje, o grande desafio local e regional.

Com a economia decadente, a grande aposta do governo local, no final do anos 1990, foi negociar a instalação de uma unidade da Mercedes-Benz. Apostava-se que uma das principais indústrias do setor automotivo do mundo iria solucionar a questão econômica da cidade. Acreditava-se, deste modo, que com a Mercedes-Benz viriam outras empresas para atender suas demandas de fornecimentos, serviços, e geraria, portanto, uma cadeia de investimento que impulsionaria um processo de reindustrialização.

Pode ser observado nas tabelas abaixo, retiradas do Anuário Estatístico de 2010 do Centro de Pesquisas Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, ou seja, na relação das empresas cadastradas e associadas ao Centro Industrial de Juiz de Fora dos anos de 2004 a



2009<sup>7</sup>, os setores de grande participação na economia são o metalúrgico, construção civil, vestuário e mobiliária. Ficando, então, como central os setores metalúrgicos que alternam sua preponderância.

**Tabela 3.22 - Relação numérica e percentual, por setor de atividade, das empresas cadastradas e associadas ao Centro Industrial de Juiz de Fora, 2004-2009 (1)**

Discriminação	2004			2005			2006 (2)		
	Cadastradas		Nº de Associadas por sindicato	Cadastradas		Nº de Associadas por sindicato	Cadastradas		Nº de Associadas por sindicato
	Nº	%		Nº	%		Nº	%	
Metalúrgicos	956	17,67	60	861	18,03	63	861	18,03	83
Construção civil	969	17,91	69	852	17,84	72	852	17,84	74
Vestuário	891	16,47	39	730	15,29	34	730	15,29	46
Mobiliário	723	13,36	21	642	13,45	23	642	13,45	24
Panificação	402	7,43	162	377	7,90	157	377	7,90	151
Outras (2)	119	2,20	119	205	4,29	126	205	4,29	119
Calçados	209	3,86	9	180	3,77	9	180	3,77	9
Químicos / Farmacêuticos	202	3,73	19	189	3,96	17	189	3,96	16
Alimentação	233	4,31	21	107	2,24	16	107	2,24	27
Malhas	199	3,68	37	177	3,71	29	177	3,71	29
Torrefação	171	3,16	12	140	2,93	12	140	2,93	12
Gráfico	208	3,84	70	185	3,87	68	185	3,87	54
Meias	78	1,44	21	81	1,70	23	81	1,70	20
Fiação / Tecelagem	51	0,94	7	49	1,03	7	49	1,03	7
<b>Total</b>	<b>5.411</b>	<b>100,00</b>	<b>666</b>	<b>4.775</b>	<b>100,00</b>	<b>656</b>	<b>4.775</b>	<b>100,00</b>	<b>671</b>

7

Fonte: CI - Centro Industrial de Juiz de Fora; Centro de Pesquisas Sociais / Anuário 2010.

Notas: (1) Os números especificados na coluna "Cadastradas" referem-se à quantidade total de empresas daquele ramo de atividade de que se tenha informações. Já a coluna "Associadas" diz respeito às empresas que realmente se filiaram a seu respectivo sindicato - são aquelas que pagam mensalidade e recebem benefícios fornecidos pelo Centro Industrial. (2) O campo "Outras" engloba as empresas associadas separadamente (não via sindicato) ao Centro Industrial. Possui a mesma quantidade para "Associadas" e "Cadastradas" porque compreende as empresas que não têm área específica de atuação descrita nessa tabela (geralmente as empresas que não se relacionam com os sindicatos dos setores de atividades listados são cadastradas e automaticamente associadas ao Centro Industrial). (3) Esses dados corrigem os publicados anteriormente.

Obs.: Essa tabela refere-se à Tabela 39 dos Anuários anteriores a 2008.

Discriminação	2007			2008			2009		
	Cadastradas		Nº de Associadas por sindicato	Cadastradas		Nº de Associadas por sindicato	Cadastradas		Nº de Associadas por sindicato
	Nº	%		Nº	%		Nº	%	
Metalúrgicos	843	17,83	90	846	18,06	90	808	18,86	72
Construção civil	848	17,93	69	836	17,84	67	863	20,14	74
Vestuário	780	16,49	55	776	16,56	55	788	18,39	54
Mobiliário	658	13,91	23	566	12,08	25	315	7,35	20
Panificação	375	7,93	161	374	7,98	149	371	8,66	137
Outras <sup>(2)</sup>	115	2,43	115	198	4,23	117	141	3,29	141
Calçados	192	4,06	8	189	4,03	8	190	4,43	8
Químicos / Farmacêuticos	186	3,93	17	189	4,03	20	189	4,41	20
Alimentação	164	3,47	27	158	3,37	21	158	3,69	21
Malhas	158	3,34	23	145	3,09	21	73	1,70	11
Torrefação	142	3,00	11	140	2,99	10	141	3,29	10
Gráfico	112	2,37	57	112	2,39	58	97	2,26	59
Meias	95	2,01	19	96	2,05	21	84	1,96	22
Fiação / Tecelagem	61	1,29	7	60	1,28	7	67	1,56	7
<b>Total</b>	<b>4.729</b>	<b>100,00</b>	<b>682</b>	<b>4.685</b>	<b>100,00</b>	<b>669</b>	<b>4.285</b>	<b>100,00</b>	<b>656</b>

O setor metalúrgico, como percebe-se, foi pioneiro nos anos 2005, 2006, 2008. Uma vez que nos anos de 2004 e 2007 os setores metalúrgicos e construção civil tiveram índices de inscrições semelhantes. Este último sendo o setor com maior destaque em 2009. Entretanto, os dados também mostram que a Mercedes-Benz, em funcionamento desde 1999 em Juiz de Fora, não obteve o impacto esperado. Apesar do predomínio do setor metalúrgico, uma vez que possui a maior porcentagem de indústrias cadastradas no setor industrial, não ocorreu sua expansão nem seu predomínio.

A vinda da Mercedes-Benz para Juiz de Fora deve ser entendida para além de uma medida do governo local com o intuito de tentar engrenar a economia da cidade, esta pode ser situada em um debate mais amplo. Debate este que versa sobre os novos territórios produtivos, nos quais as cidades passam a ter autonomia nas negociações de suas políticas econômicas concernentes a atração de investimentos internacionais. Ocupando um espaço que antes era monopólio dos Estados nacionais.

Segundo Neves e Neto (2006), a reorganização do mundo do trabalho contribuiu de forma significativa na alteração dessa relação. No tempo da produção fordista, geralmente as relações de atração de recursos seguiam uma lógica “hierárquica piramidal”, cuja base eram as cidades e o topo os Estados nacionais. Nos anos 1990, os Estados nacionais já

demonstravam o enfraquecimento de seu poder decisório, o que permitiu a autonomia das cidades em efetuar suas negociações para atração de capital.

A agilidade dos governos locais e regionais na condução de políticas de atração de empresas e de geração de postos de trabalho revelou o protagonismo do poder local no processo de reestruturação dos territórios produtivos. Destaca-se nessa disputa de atração de empresas transnacionais as cidades de porte médio, justifica-se pelo fato de que:

“Essas cidades médias e até mesmo de menor porte podem se tornar atrativas ao capital, devido à melhor qualidade ambiental, menores índices de violência, além dos menores preços da terra e da mão-de-obra. Importa também o fato de algumas cidades médias possuírem malha viária, proximidade dos grandes centros consumidores, além de terem se tornado especializadas em determinados produtos industriais, o que lhes propicia vantagens comparativas.”(NEVES, NETO, 2006, p. 36)

Juiz de Fora se configurou como uma grande possibilidade de investimento para Mercedes-Benz, na medida em que, a priori, apresentava as características importantes para a instalação. A cidade oferecia boas condições de infra-estrutura e, também, de energia elétrica, gás natural e telecomunicações, além de contar com uma rede estruturada de rodovias e ferrovias, que somadas com a criação do “porto seco”, possibilitariam agilidade e redução de custos para atender aos consumidores. Soma-se a isso, o fato de estar situada geograficamente no meio de grandes cidades e pólos econômicos como Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro.

Outra característica ainda mais atrativa, é a abundância de mão-de-obra disponível, que, ao mesmo tempo, possui um bom índice de escolaridade e é de baixo custo. Por fim, outro fator indicado como positivo aos olhos dos investidores, seria devido a falácia da pouca tradição sindical, que, como veremos adiante, no que concerne a empresa em questão, o sindicato se posicionou de forma determinante. E, por isso, a própria empresa nunca colocou como central esse ponto.

Por outro lado, a vinda da Mercedes-Benz era para a cidade, segundo os governos municipal e estadual da época, a grande possibilidade de desenvolvimento local, depois de anos de recessão econômica e tentativas frustradas de refundação do distrito industrial da cidade. Na realidade, o intento não obteve o êxito esperado.

Não deu certo por vários fatores, mas, segundo a análise de Neves e Neto, a grande expectativa colocada pelo poder local e pelo governo do Estado era a de que a experiência da Mercedes-Benz em Juiz de Fora fosse repetir o feito da instalação da FIAT na Região

Metropolitana. No entanto, esqueceu-se que o processo produtivo atual não era mais o mesmo. Ou seja, “a visão existente parece permanecer prisioneira do mito fordista da grande empresa empregadora de mão de obra, com enorme potencial “alavancador” da economia.” (NEVES, NETO, 2006, p. 39)

A diferença consiste no fato de que a empresa fordista possui uma estrutura vertical, a exemplo da FIAT na época da sua instalação em Betim. De fato, a FIAT alterou profundamente a realidade daquela cidade, assim como, seu o perfil industrial, uma vez que a empresa, ainda fordista, construiu em seu entorno a articulação de vários novos setores industriais e demais serviços, pois a maior parte de seus fornecedores instalaram-se no mesmo território. Resultou, por isso, em um grande potencial de geração de emprego. Para além dos postos de trabalho da própria FIAT, somava, ainda, para a cidade a criação de outros postos nas empresas fornecedoras da empresa.

Por outro lado, quando a Mercedes-Benz instalou-se em Juiz de Fora, as fábricas automotivas já possuíam uma nova lógica de produção altamente automatizadas e, devido a este fato, com pouca demanda de mão de obra. Com uma configuração horizontalizada, composta por uma cadeia produtiva inserida e ajustada a uma logística de nível internacional, sem necessidade de criação de uma cadeia local, reduziram-se mais as possibilidades de geração de empregos.

Este é o fator que fez com que a instalação da Mercedes-Benz não correspondesse às expectativas de sua vinda para a cidade. Entretanto, existem outros fatores que contribuíram para isso. Poucos anos depois do início da produção, a empresa passou a conviver com uma crise que só parece ter encontrado saída em 2010, com o anúncio da produção de caminhões comerciais, para a qual a fábrica já foi reestruturada e encontra-se em fase de testes da linha. Como veremos abaixo, a Mercedes-Benz de Juiz de Fora sobreviveu até hoje com projetos encéfalos, na verdade, sem um grande projeto de produção.

O poder local, na ânsia em dinamizar a economia da cidade, formalizou o acordo com a Mercedes-Benz ofertando diversas vantagens. Disputou com as demais cidades de médio porte que entraram na competição por investimentos. No entanto, Juiz de Fora ofereceu uma série de concessões para a empresa, sobretudo, incentivos fiscais, que pareceram ser mais vantajosos.

O quadro abaixo elenca todas as concessões oferecidas pelo poder local e estado de Minas Gerais para a Mercedes-Benz e, ainda, a contrapartida exigida da empresa.

Neves e Neto ainda ressaltam que,

“No caso de a montadora encerrar suas atividades antes de decorrido o prazo de 20 anos, ela se sujeitará a: pagar ao estado e ao município U\$ 20 milhões; pagar as

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Financiamentos e manutenção do fluxo financeiro dos recursos por 10 anos;</li> <li>● Financiamento para capital de giro e para investimento fixo;</li> <li>● Financiamento de R\$ 1,080,00 por veículo, atualizado pelo IGP-M, no caso dos financiamentos virem a ser comprometidos;</li> <li>● Benfeitorias para a construção da fábrica;</li> <li>● Garantia de manutenção das benfeitorias;</li> <li>● Garantia de execução das obras de extensão do gasoduto;</li> <li>● Instalação de cabos de fibra ótica e terminais telefônicos;</li> <li>● Viabilização da EADI (Estação Aduaneira Interior, o “porto seco”).</li> </ul> <p>Obrigações do município de Juiz de Fora em relação à Mercedes-Benz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Doação de um terreno de cerca de 2.800.000 m.</li> <li>● Construção do pátio de estacionamento e de uma pista de testes;</li> <li>● Urbanização das margens do Rio Paraibuna;</li> <li>● Implantação e manutenção de um ramal ferroviário;</li> <li>● Controle da poluição ambiental e do uso e ocupação do solo;</li> <li>● Garantia de que, num raio de 9 km, não poderiam existir indústrias que afetassem o processo de pintura dos veículos produzidos pela Mercedes-Benz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Realizar investimentos fixos de, no mínimo, R\$ 400 milhões de reais;</li> <li>● Gerar 1.500 empregos diretos num prazo de 24 meses;</li> <li>● Utilizar preferencialmente mão de obra local;</li> <li>● Realizar todas as importações de automóveis por meio de estação aduaneira, o “porto seco”, localizado em Juiz de Fora.</li> <li>● Empreender esforços para se utilizar de fornecedores e prestadores de serviços sediados em Minas Gerais, preferencialmente em Juiz de Fora;</li> <li>● Pagar os financiamentos após 10 anos, ou seja, a partir do 121 mês;</li> <li>● A Mercedes-Benz não pagar juros e juros e nem atualizações monetária sobre o valor financiado.</li> </ul>
---	---

parcelas dos financiamentos previstos no contrato, que não tenham sido quitadas sem acréscimo.”(NEVES, NETO, 2006, p. 40)

Destaca-se que este fato conta com mais um dado importante. Os governos municipal e estadual agiram em perfeita sintonia para garantir a vinda da Mercedes-Benz. Na época, o governador de Minas Gerais era Eduardo Azeredo do PSDB e o prefeito de Juiz de Fora era Custódio Mattos também do PSDB. A história se repete. O anúncio de que a Mercedes-Benz iria investir na planta de Juiz de Fora, agora com a produção de veículos comerciais (caminhões de grande e pequeno porte) e que geraria mais empregos, foi feito em 2010 pelo,

então governador de Minas Gerais, Aécio Neves do PSDB e pelo atual prefeito, Custódio Mattos do PSDB, o mesmo prefeito da época da instalação da Mercedes-Benz em Juiz de Fora.

A geração de empregos e oxigenação da economia da cidade foi uma das inúmeras promessas eleitorais de Custódio Mattos. O empenho do governo do estado em garantir esse investimento foi preciso, uma vez que Aécio Neves, naquele momento, media forças internamente no partido para ser candidato a Presidente com o correligionário José Serra. O PSDB possuía pouca ou nenhuma possibilidade de vencer nas principais cidades do estado, por isso, a disputa em Juiz de Fora recebeu atenção especial do governador. Se há novas concessões, não se sabe. As bases do novo acordo entre Mercedes-Benz e governos local e estadual não foram anunciadas.

Outra questão relevante é que um dos principais pontos que nortearam os debates eleitorais municipais de 2008 foi o reflexo da estagnação econômica de Juiz de Fora na região e, ainda, o fato de que a Zona da Mata era uma das regiões menos desenvolvidas de Minas, só não perdia para o Vale de Jequitinhonha e, mesmo assim, era ainda a região com menos investimento do governo do Estado. Para reverter às críticas, o governo tucano tentou atrair vários investimentos para a cidade, alguns frustrados e outros anunciados, já em via de concretização.

Esses investimentos, entretanto, são resultados do decreto estadual do governo Aécio Neves, que baixou o ICMS de Minas Gerais e cedeu benefícios idênticos a outros estados para as novas indústrias. Foi a maneira encontrada pelo governo de competir com o estado do Rio de Janeiro, que já praticava essa política desde 2005 e vinha ganhando a disputa por novos investimentos, sobretudo de Juiz de Fora.

## **1.2 - A planta da Mercedes-Benz de Juiz de Fora: um percurso histórico<sup>8</sup>**

O anúncio da vinda da Mercedes-Benz para Juiz de Fora foi em 1996. Em 1997 começam a trabalhar o terreno onde seria construída, sua obra ainda estendeu-se no ano de 1998. Em abril de 1999, a planta é inaugurada e inicia sua produção com o modelo Classe A, comumente referido como “popular da Mercedes”. A produção desse modelo visava atender o mercado interno e do Mercosul. Eram fabricados 120 carros por turno, mesmo que houvesse

---

<sup>8</sup> O histórico da fábrica aqui retratado foi elaborado a partir do relato dos trabalhadores da fábrica que compõem a direção do Sindicato dos Metalúrgicos de Juiz de Fora e Região.

capacidade para a produção de 150 carros por turno. A planta operava com capacidade total em um turno cheio.

Ressalta-se, porém, que a fábrica atingiu sua capacidade máxima de produção no ano de 2001, mas que, no entanto, não correspondeu à capacidade máxima projetada para a fábrica quando foi planejada. No ano seguinte, a fábrica começou a dar sinais de crise, afetando, inclusive, as fábricas fornecedoras, o que ocasionou, nos anos de 2002 e 2003, o fechamento de algumas delas.

A crise vivida pela planta da Mercedes-Benz em Juiz de Fora esteve intrinsecamente associada ao momento vivido pela economia brasileira entre os anos de 2001 e 2003. A produção do Classe A foi diretamente atingida em 2002 pelo fato de que este modelo por vendido inicialmente por 18 mil dólares, em um momento em que o dólar quase se equiparava ao real. No entanto, com a alta do dólar houve uma queda na venda, isto porque este modelo popular passou a ser vendido por mais ou menos 45 000 mil reais.

Deste modo, a empresa na tentativa de superar esse momento de crise decidiu conciliar a produção dos modelos Classe A e Classe C. Este último modelo, por sua vez, era produzido para os mercados da Europa e dos EUA. Com a fabricação dos dois modelos, a fábrica passou a operar em dois turnos.

Diante dessa imprecisão do mercado, a fábrica quase fechou em 2004. Sem demanda, a produção contabilizava apenas 15 carros por dia. Para evitar as demissões, o Sindicato dos Metalúrgicos de Juiz de Fora e Região negociou junto a direção da empresa a redução da jornada para 20 horas por dia.

Nesta mesma época, a Mercedes-Benz acabara de comprar a Smart (empresa francesa). Logo em seguida, anunciaram, no dia 28 de dezembro de 2004, a fabricação do modelo Smart modelo 4 x 4, na planta de Juiz de Fora. Com isso, a fábrica começou a se reorganizar para adequar a produção, sobretudo, com a participação dos trabalhadores. Comprava-se isso pelo fato de que trabalhadores da Mercedes Benz de Juiz de Fora foram participar do desenvolvimento da carroceria, aprender sobre os pontos de solda, na fábrica de protótipo na Áustria, onde os carros são desenhados e modelados.

Os trabalhadores da Mercedes-Benz saíram no fim daquele ano de férias coletivas acreditando que em seu retorno, em janeiro de 2005, teriam uma fábrica com nova produção, o que não ocorreu. No dia 3 de janeiro, no retorno ao trabalho, descobriram que estavam,

novamente, na estaca zero e com um projeto tampão para manter a fábrica com a produção do modelo Classe C. Neste período, poucos carros eram produzidos por dia, apenas 33 por dia, um carro demorava 23 minutos para finalizar a montagem, os trabalhadores dizem que “era um carro e uma dormida”.

Durante dois anos, este foi o ritmo da produção na fábrica, até que a produção do modelo Classe C foi transferida para a Alemanha. Em 2007, iniciou-se a produção de um novo modelo, o CLC, um carro esportivo, de luxo, voltado para o mercado europeu. Este modelo já veio para a planta com data e hora marcada para finalizar sua fabricação, a perspectiva era que fosse montado até 2012. No começo, a produção era em potencial máximo de 120 carros por dia, caindo gradativamente para 89 por dia até chegar a fabricação de 77 por dia. No entanto, em novembro de 2010 foi anunciada a reestruturação da planta da Mercedes-Benz para adequar a linha produção para fabricação de caminhões.

A decisão do investimento da Mercedes-Benz na planta de Juiz de Fora possui diversos determinantes, operada sem combinação, mas por ação de diferentes atores. Primeiro determinante se refere à efetivação do intento inicial da parceria Mercedes-Benz e os governos municipal e estadual, que correspondia à necessidade de oxigenação da economia local, medida propalada nas campanhas eleitorais.

A própria dinâmica da economia brasileira tornou-se um fator preponderante, o aquecimento do mercado interno nacional abriu espaço para a comercialização de veículo comercial. A Mercedes-Benz, até então líder de vendas, vinha perdendo espaço no mercado de caminhões para outras marcas, chegando ao 4º lugar. A concorrência não só comercializava o veículo por valor mais baixo, como, ainda, ofertava a possibilidade de pronta entrega. A Mercedes-Benz, por sua vez, além de impor um tempo longo para entrega dos veículos aos compradores, tinha como foco consumidor apenas empresas de frotas. O bom momento da economia brasileira proporcionou maior poder de compra de caminhões para trabalhadores autônomos, mercado que a Mercedes-Benz optou por focar. A fórmula encontrada para reverter esse quadro foi baixar o valor do veículo, de forma a torná-lo acessível ao novo mercado e investir na produção nacional, para resolver a questão da pronta entrega. Depois do anúncio da produção, outro fator foi preponderante para a decisão da empresa em produzir os veículos comerciais em território nacional. Este fator foi a política



econômica do governo federal de acrescentar sobre os impostos de produtos importados 30 pontos percentuais.<sup>9</sup>

Dessa forma, tornou-se necessário realizar um grande investimento na produção de caminhões no Brasil. Aliado a isso, a empresa havia depositado um grande investimento na construção da planta em Juiz de Fora, considerada uma das mais modernas do mundo. Tal investimento, na avaliação da empresa, não havia tido retorno suficiente, na medida em que nenhuma produção “tinha vingado”. Pode-se dizer que não obteve grandes lucros, mas também não houve prejuízos. Portanto, aproveitando o tempo do mercado para a venda de caminhões e a necessidade de aproveitar a estrutura da planta de Juiz de Fora, a Mercedes-Benz decidiu fazer esse novo investimento.

De acordo com o Coordenador da Comissão de Fábrica da Mercedes-Benz do ABC Paulista, a reestruturação da unidade da Mercedes-Benz de Juiz de Fora resultará na fábrica modelo da empresa. Isso quer dizer que cada etapa da linha de produção com maior eficiência de cada planta da Mercedes-Benz no mundo será implementada na linha de montagem de Juiz de Fora.

“Então pegam, olha a planta de São Bernardo do Campo, olha a planta tradicional da Europa da Mercedes de fazer caminhões, que é a fábrica de Voucher, pega a produção da Mercedes dos EUA, pegam outras produções, como na Índia, que a Mercedes está fazendo uma fábrica de caminhões, e começa analisar, oh esse kanban nessa empresa é melhor, o kanban é como chega a peça pra linha de montagem. A lógica de produção de cabine nessa outra planta é melhor, então, porque antes de montar o caminhão da linha final, tem que ter todo processo de montagem de cabine antes. O acoplamento do motor com o chassi do caminhão é melhor nesse outro lugar, então a empresa está copiando dos outros lugares que são melhores, tem mais produtividade e está colocando aqui em Juiz de Fora e até em termos de tecnologia. Então lá em Saltillo tem mais tecnologia na montagem final da cabine então é isso aqui que nos vamos usar, esse robzinho que tá aqui é o mesmo que nós vamos usar aqui em Juiz de Fora, né, semelhante. Colocar o painel dentro do veículo, em São Bernardo é de forma manual, não sei, mas acho que em Voucher na Alemanha é forma robotizada, aí então entre manual e robotizada, onde eu ganho mais produtividade? Robotizada. Então Juiz de Fora vai ser robotizada. Então Juiz de Fora, dentre as plantas de caminhão da Mercedes no mundo, vai ser banting marketing, vai ser modelo para as outras.”

---

<sup>9</sup> Para o produto não ser considerado importado, 65% das peças tem que ser produzido nacionalmente. O imposto sobre produtos importados sofreu um incremento de 30 pontos percentuais e não 30%, que significa que se o produto custava 100 reais e a taxa era de 10%, tinha que pagar a taxa de IPI de 10 reais se passar pra 30 reais, de 10 subiu para 40. Em cima dos 10% do IPI e não dos produtos incrementou 30 pontos percentuais.

(Entrevista concedida a pesquisa pelo Coordenador da Comissão de Fábrica da Mercedes-Benz do ABC Paulista)<sup>10</sup>

Na coluna de Nairo Alméri, Negócios S.A. no Jornal Hoje em Dia, o jornalista destacou em 13 de abril de 2011, o novo investimento da empresa, com a seguinte chamada “A azarada Mercedes de Juiz de Fora”:

“Desde 1998, a planta da montadora da Mercedes-Benz, em Juiz de Fora, na Zona da Mata de Minas, não consegue emplacar um projeto no tempo determinado, ou duradouro. Foi assim desde o Classe C, com uma derivação deste para exportação, na proposta do Smart e outro de modelo mais avançado. Agora, o projeto do caminhão Actros, que teve um anúncio de muita pompa: investimentos de R\$ 458 milhões (para adaptação de instalações) e treinamento de pessoal (parte está em São Paulo e na Alemanha). Mas o possante não entrará em montagem neste mês, conforme previsto. A revista especializada "Carga Pesada", em sua página on line, informa que, na melhor das hipóteses, daqui a um ano o Actros iria para linha, a partir de CKD importados - caminhão em partes. Para não entristecer os ainda otimistas, dois protótipos podem ser montados em setembro em Juiz de Fora.” (Jornal Hoje em Dia, versão online, 2011)

Da mesma forma, a empresa através de seu site anuncia sobre a produção de caminhões da Mercedes-Benz de Juiz de Fora, nas palavras de Ronald Linsmaver – COO e vice-presidente de Caminhões Agregados da Mercedes-Benz do Brasil,

“A unidade de Juiz de Fora reúne o que há de mais avançado em termos de produção de veículos comerciais, equiparando-se às mais modernas plantas da Daimler<sup>11</sup> no mundo. Fabricaremos nessa unidade caminhões com o elevado padrão global de qualidade dos produtos da marca, que são reconhecidos por nossos clientes em todo o mundo”. (site da Mercedes-Benz do Brasil)<sup>12</sup>

No início de outubro de 2011, iniciaram os testes do funcionamento do sistema de produção, através do try-out<sup>13</sup>, foram montados os primeiros CKDs na Mercedes-Benz de Juiz de Fora. Foi o início da produção dos veículos da planta, que tem prospecção de expansão progressiva, a produção em série está prevista para começar em janeiro de 2012.

<sup>10</sup> Este procedimento da Mercedes-Benz foi exposto pelo Coordenador da Comissão de Fábrica da MBB-SBC, como uma forma de exemplarizar sua assertiva de que a Mercedes-Benz está aquém do modelo toyotista de produção, que desenvolveu seu próprio conceito de produção e de organização da mesma.

<sup>11</sup> Daimler é o nome original da empresa, que utiliza o nome comercial de Mercedes-Benz.

<sup>12</sup> <http://www.mercedes-benz.com.br/modeloDetalhe.aspx?categoria=184&conteudo=13012#>

<sup>13</sup> “O try-out permite a verificação do funcionamento de todo o sistema de produção, envolvendo os diversos processos, máquinas, equipamentos, ferramentas, pré-montagem de componentes, montagem de periféricos, montagem final, abastecimento da linha e outros detalhes, como as exigências de qualidade, segurança e meio ambiente.” (<http://www.mercedesbenz.com.br/modeloDetalhe.aspx?categoria=184&conteudo=13012#>)

Duas inovações serão implementadas na nova produção da fábrica. A Criação do Centro de Operações Logísticas (COL) próximo a fábrica, que terá a função de concentrar as peças e componentes, armazenar e fornecer para a montagem da Mercedes-Benz, mecanismo que será utilizado para operacionalizar o sistema de produção *just-in-sequence*. Justifica-se, pois a Mercedes-Benz caberá

“especificamente a montagem final do produto, ficando parte da pré-montagem e o abastecimento da linha a cargo de sistemistas. Esses parceiros poderão fornecer os subconjuntos já prontos ou montá-los no Parque de Fornecedores. Isso otimizará a entrega dos diversos componentes na linha, obedecendo ao sistema *just-in-sequence*, que atende no momento preciso da montagem final do caminhão.” (site Mercedes-Benz do Brasil)

Outra novidade é a construção do Parque de Fornecedores que abrigará as empresas que serão responsáveis pelos setores iniciais da produção, são elas:

As empresas Maxion (fabricante de longarinas), Randon (pré-montagem de periféricos do motor, para-lamas traseiros, radiador e mangueiras do sistema de arrefecimento, pedaleiras de freio e embreagem, coluna de direção e freio de mão) e Seeber (pintura de peças plásticas e metálicas), já ocupam a maior parte do Parque de Fornecedores, sendo responsáveis pelos maiores volumes de componentes dos caminhões a serem montados em Juiz de Fora. (site da Mercedes-Benz)

Percebe-se, deste modo, que a empresa construiu uma alternativa para atender as suas demandas de produção e de mercado, buscou resgatar o investimento realizado na construção da planta e honrar o acordo com os governos local e estadual. Para isso, como visto, transforma a fábrica de Juiz de Fora em modelo na produção de caminhões, incluindo na linha de montagem os processos mais ágeis e eficientes, com maior tecnologia e altera a organização da logística, com a divisão do processo de produção, através de terceirização de partes da montagem. Com isso, terá, certamente, maior possibilidade de lucratividade, uma vez que demandará menor contingente de trabalhadores para obter um alto índice de produção, o que, efetivamente, contraria as expectativas de sua vinda, ao não garantir novos postos de trabalho.

### **1.3 - Relação Sindicato dos Metalúrgicos e Mercedes-Benz<sup>14</sup>**

Observar-se que o Sindicato foi um dos protagonistas do processo de discussão que culminou com a decisão de manutenção da planta da Mercedes-Benz em funcionamento,

---

<sup>14</sup> O histórico da relação do Sindicato dos Metalúrgicos de Juiz de Fora e Região com a empresa Mercedes-Benz foi construído através de duas entrevistas, uma com o atual presidente do Sindicato, presidente também a época da instalação da fábrica e a outra, com o atual vice-presidente do Sindicato, trabalhador da fábrica e testemunhou o percurso desde a construção (foi pedreiro na obra da fábrica) até o início do funcionamento da fábrica (depois foi chamado a trabalhar na linha de produção, na pintura).

durante esses anos. Foi a principal entidade que articulou o debate sobre as possibilidades de saídas para a planta em Juiz de Fora e garantiu a visibilidade da questão, pressionando os governos local e estadual para que tomassem providencias. Deste modo, a permanência, ainda que fruto de uma articulação política, foi sustentada pela mobilização dos trabalhadores. No entanto, este não foi um percurso linear e nem constante. Devido a própria dinâmica sindical em alguns momentos a entidade se colocou de forma contraditória na relação com a empresa, a busca para acertar as arestas dos momentos conturbados dessa relação parte também de dentro do próprio Sindicato.

Ainda que sob o apontamento de alguns autores de que um dos principais motivos que influenciaram a instalação da fábrica Mercedes-Benz em Juiz de Fora teria sido a “fraca tradição sindical”, o Sindicato dos Metalúrgicos de Juiz de Fora e Região se posicionou em relação à empresa de forma incisiva. Entretanto, em um primeiro momento, é preciso pontuar, que o movimento operário de Juiz de Fora foi condizente com sua realidade de cidade industrial nos tempos áureos da produção têxtil, com um Sindicato forte e muito organizado, que inspirou a organização de muitas outras categorias na cidade.

Como sabemos, a fábrica inicia sua produção no ano de 1999, segundo o atual presidente do STIM-JF e Região<sup>15</sup>, o mesmo presidente daquela época, o começo da relação sindicato/empresa foi conflituoso, uma vez que houve a tentativa de impor a criação do Banco de Horas, por um erro de interpretação por parte da empresa de uma cláusula da CCT. Depois desse estranhamento de entendimento, entre os anos de 1999 a 2003 a relação MBB e STIM avançou, ou seja, o Sindicato conquistou espaço entre os metalúrgicos da empresa, o que culminou, já no início dos anos 2000, com a sindicalização de 30% dos trabalhadores da fábrica e ainda a participação de dois trabalhadores como diretores do Sindicato.

Por isso, foi possível em 2004, momento de baixa da produção, o Sindicato estabelecer um acordo com a empresa para garantir os postos de trabalho. O acordo previa a redução da jornada de trabalho para 20 horas semanais, divididas em 5 horas diárias, quatro dias da semana (segunda, terça, quinta e sexta). Segundo o atual presidente do STIM-JF e Região, passado esse momento, os trabalhadores pagaram apenas 30% das horas devidas, ou seja, se “deviam” 1000 horas, repuseram apenas 300 horas.

---

<sup>15</sup> A sigla STIM – JF e Região será utilizada para se referir ao Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas de Juiz de Fora e Região.

Além disso, ficou acordada a manutenção dos postos de trabalho em qualquer situação, o que garantiu a intervenção do Sindicato, inclusive na demissão e contratação. De acordo com o relato do atual presidente do STIM-JF, para manter o mesmo número de trabalhadores, caso algum trabalhador pedisse dispensa por qualquer motivo, o acordo previa que a Mercedes-Benz contrataria um novo trabalhador para o mesmo posto. Se fosse o caso, poderiam, ainda, promover os trabalhadores da fábrica para os postos vagos, desde que contratassem novos trabalhadores para esses outros postos que ficariam descobertos.

Desta forma, a manutenção dos empregos só foi possível com a intervenção do Sindicato, que através de muita negociação garantiu a suspensão de desligamento de qualquer trabalhador da fábrica. Resultou desse momento, a reintegração de 16 trabalhadores temporários dispensados. Neves e Neto destacam esse momento da luta sindical na planta:

“No momento de aguda crise da empresa, com o insucesso do modelo Classe A, houve um intenso processo de negociação com o sindicato, no sentido de não fechamento da montadora e da preservação dos empregos, o que está garantido até pelo menos fevereiro de 2006, e é reportado como um sucesso pelo próprio sindicato.”  
(NEVES, NETO, 2006, p. 44)

Outro ponto importante deve ser ressaltado para compreendermos a relação Sindicato e Mercedes-Benz. A direção do Sindicato dos Metalúrgicos é ligada a CUT e a corrente interna da Central, a CSD (Central Socialista e Democrática). Ainda assim, existe na direção do STIM-JF E Região uma disputa interna, sobretudo, no que se refere a condução da ação sindical em relação a Mercedes-Benz. Na alternância de presidentes, de 1999 até 2011, foi possível perceber diferenças da atuação sindical no que se refere aos dilemas enfrentados pelos trabalhadores na montadora.

Desde modo, em 2006, a relação entre o Sindicato e a Mercedes-Benz assume outra faceta, com a posse da direção eleita naquele ano. Continuam praticamente os mesmos diretores, com a inserção, apenas, de novos quadros. O que altera com a nova configuração da direção executiva é a correlação de forças. O Sindicato manteve uma linha política mais complacente com disponibilidade de maior negociação e diálogo, garantindo grandes avanços para os trabalhadores, como a manutenção dos empregos.

A posse do novo presidente, nesse ano, no entanto, reposiciona o Sindicato frente a montadora, com uma ação sindical mais contestadora, dura e incisiva, no entanto, menos mobilizadora. Este posicionamento, entretanto, culminou em algumas perdas para a luta dos trabalhadores da Mercedes-Benz. Pautas de negociação entre Mercedes-Benz e Sindicato,

neste tempo, quando não havia consenso através do diálogo, foram resolvidas, em grande medida, na Justiça do Trabalho, em um processo de terceirização da ação sindical. O que muitas vezes esvaziou o movimento o espaço de mobilização, sem, no entanto, perder o caráter contestatório da luta sindical.

Devido a isso, a relação STIM-JF e Região e Mercedes-Benz tornou-se mais rígida e difícil. Por um lado, o novo direcionamento do Sindicato não demonstrava muito interesse em construir acordo e muito menos abrir para diálogo. Na maioria das vezes, quando as negociações não seguiam o ritmo esperado pelo Sindicato, este se retirava e delegava a decisão para a Justiça. O Sindicato aos olhos dos trabalhadores da Mercedes era percebido com certo descrédito, devido a forma pela qual optava para obter resoluções para os problemas mais urgentes e por ser um sindicato visivelmente fracionado. Nesta empresa, as disputas internas, em especial, se mostravam mais latentes, isto por ser a forma da atuação do sindicato em relação às demandas desses trabalhadores o alvo de maiores discordâncias entre os diretores sindicais.

Inobstante, duas foram as conseqüências dessa postura do Sindicato, em especial da presidência. Por um lado, a empresa endureceu e cessou a possibilidade de negociação em qualquer aspecto. De outro, houve um movimento de desfiliação do sindicato por parte dos trabalhadores da empresa. Na avaliação do atual vice-presidente, “o Sindicato naquele momento não tinha nenhum projeto, não havia uma linha política clara, as próprias relações internas eram conturbadas, com muitas divergências”.

O ano de 2007 foi o momento mais traumático dessa relação STIM - JF e Região e Mercedes-Benz. Neste ano, a direção como um todo, sobretudo, na figura do atual presidente, na época vice-presidente e do vice-presidente atual, antes diretor de base, construíram uma pauta de reivindicação para subsidiar a negociação com a empresa. Constava nesta pauta a luta pela recuperação de antigas bandeiras: a redução da jornada sem redução dos salários (como em São Bernardo do Campo, onde a jornada na Mercedes-Benz é de 40 horas semanais), a instauração de uma Comissão de Fábrica de fato (afinal, os diretores do sindicato que são trabalhadores na MBB sempre tentaram atuar dentro da empresa, mas com grandes dificuldades de legitimação tanto pela própria direção do Sindicato, como da empresa), aumento do piso, plano de cargos e salários. O central dessa negociação, em verdade, era o debate sobre a solução para a Mercedes-Benz como garantir a produção e a geração de trabalho.

Para compreender melhor as conseqüências de 2007, é preciso retomar uma das pautas da atuação do Sindicato na luta pela manutenção dos postos de trabalho. Como vimos, a fábrica alcançou sua produção máxima (não a esperada) no ano de 2001, nesse ano, eram aproximadamente 1370 mil trabalhadores. Para dar conta da produção a empresa gerou novos postos de trabalho no regime de contrato temporário, o que resultou em 1700 trabalhadores. No ano de 2002, entretanto, iniciou o processo de redução dos postos de trabalho, os trabalhadores temporários não foram efetivados. Em 2005, com a tentativa de recuperação de produção da fábrica houve, novamente, a contratação de trabalhadores temporários, por 24 meses, venceria em 2008.

Em 2007, a Mercedes-Benz já havia anunciado os cortes de trabalhadores para 2008. A empresa não tinha nenhuma solução em vista para a fábrica de Juiz de Fora. Ou seja, os contratos temporários iam vencer e não havia produção garantida para o ano de 2009. No entanto, no segundo semestre do ano de 2007, segundo o vice-presidente do STIM – JF e Região, por uma decisão pessoal do presidente do Sindicato a época, sem levar em conta as considerações apresentadas pelos diretores do sindicato trabalhadores da MBB, foi feita uma greve de 4 dias, que não obteve grandes resultados, apenas alguns avanços como ganho real e o pagamento das horas não trabalhadas.

A greve, portanto, contou com a participação de poucos trabalhadores da fábrica, apenas 30% e não obteve êxito. O atual vice-presidente do STIM – JF e Região, acredita que aquele momento não era propício para uma greve, mas sim de intensa negociação e diálogo para garantir os empregos. Ao findar a greve, em 2008, a empresa se valeu do momento e anunciou a demissão de 350 trabalhadores, dentre os quais efetivos e temporários.

Ao mesmo tempo, como forma de enfrentar o Sindicato, a montadora aplicou 3,8% de aumento, descumprindo o acordo coletivo, que resultou em uma nova “briga judicial” entre empresa e sindicato. A negociação da PLR, porém, contou com outro caminho. O atual vice-presidente do STIM – JF e Região, na época diretor de base, trabalhador da Mercedes-Benz, foi, por conta própria, a São Bernardo do Campo, negociar diretamente com a empresa, o que possibilitou garantir o mesmo valor que o ano anterior, no valor de R\$ 3 700,00. Em 2009, estabelece-se um acordo entre empresa e sindicato da reposição da Convenção Coletiva do ano anterior e, no mesmo ano, fechou acordo de uma PLR fixada em R\$ 2 000,0. A direção da fábrica justificou o baixo valor da PLR sob a alegação de falta de produção.

Uma nova fase da relação sindicato e empresa começou a ser desenhada no ano de 2010, quando os diretores do sindicato, que são trabalhadores da fábrica, passaram a mediar a relação, fazer as negociações. Optaram, então, por resgatar uma postura de intenso diálogo para encontrar soluções, retirando da justiça a centralidade que havia imperado até então. Nesse mesmo ano, no dia 29 de março a Mercedes-Benz anuncia a fabricação de veículos comerciais (caminhões para o mercado interno).

O STIM – JF e Região teve como grande desafio encontrar uma linha política para se posicionar em relação a Mercedes-Benz. Tal fábrica foi a primeira montadora do setor metalúrgico na cidade, o STIM – JF e Região não possuía tradição de ação sindical nessa conjuntura. Foi um caminho conturbado para encontrar um mecanismo de atuação frente a Mercedes-Benz, na busca por garantias de avanços para os trabalhadores da fábrica e, neste caso, da manutenção de seus postos de trabalho. Esse período de ajuste da luta sindical frente a montadora, teve conseqüências nefastas para o sindicato junto aos trabalhadores da fábrica, os quais percebiam o entidade de forma negativa. Os trabalhadores guardavam certa crença em ações isoladas de alguns diretores. Por isso, a nova condução sindical na fábrica despertou entre os trabalhadores maior credibilidade.

A partir de então, tornou-se histórica a negociação de PLR em 2010, que trouxe resultados significativos para a virada da ação sindical entre os trabalhadores daquela fábrica. Utilizando como parâmetros os outros acordos de PLR fechado em outros estados, cuja média era de R\$ 5 000, 00, o Sindicato construiu a pauta de reivindicação que orientou a mobilização entre os trabalhadores. A dificuldade residiu, porém, no fato de que a produção havia se encerrado naquele mesmo ano. Os diretores de base, em grande negociação, fecharam o valor de R\$ 4 050, 00, uma conquista jamais pensada pelos trabalhadores, isto porque a conjuntura da fábrica, em realidade, apresentava poucas possibilidades de PLR.

Esta conquista teve reflexos na campanha de sindicalização de 2010, que totalizou 485 novos trabalhadores sindicalizados. A partir de então, os diretores de base se concentram em trabalhar em um processo de transição de um sindicalismo mais fechado e inseguro para uma ação sindical de maior diálogo com os trabalhadores e abertura para negociações com a empresa, desde que aprovada pela base. Logo após, iniciou o processo de transferência temporária de grande parte dos trabalhadores da fábrica de Juiz de Fora para a fábrica de São



Bernardo do Campo<sup>16</sup>, o que ocorreu para que a planta de Juiz de Fora fosse reestruturada para comportar a nova linha de produção.

O Sindicato acompanhou a transferência dos trabalhadores para São Bernardo do Campo que iniciou em junho de 2010, tentando garantir as melhores condições possíveis, como bom hotel, transporte quinzenal para Juiz de Fora, custeio do lanche na soma R\$ 48, 00 (ida e volta). Enquanto estiveram lá, esses trabalhadores tiveram garantidos a PLR praticada na Mercedes-Benz do ABC. Em janeiro de 2011, completou-se a transferência de 410 trabalhadores. Para aqueles trabalhadores que ficaram na planta de Juiz de Fora, foi negociado pelo sindicato o concurso interno para realocamento desses em outras funções, como de manutenção e de administração para assegurar a manutenção dos postos de trabalho.

Com a perspectiva da concretização de um projeto, de fato, para a planta, um novo tempo pareceu nascer, surgindo não só para a fábrica, mas também para a ação sindical. Concomitante a isso, em janeiro de 2011, assumiu uma configuração da direção do sindicato, recém eleita, manteve-se grande parte dos antigos diretores e somaram-se a eles novos companheiros, sobretudo, trabalhadores da Mercedes-Benz. Outra postura foi adotada pelo STIM-JF e Região em relação a montadora, uma ação sindical de enfrentamento, porém com intenso diálogo com os trabalhadores e com a empresa. Comprava-se isso a luta pela PLR e a campanha salarial desse ano. Nas palavras do vice-presidente “mesmo sem produzir um prego”, foi possível conquistar uma PLR de R\$ 4 700,00, 16,2% que o ano anterior. Mas isso foi devido a grande mobilização dos trabalhadores da fábrica.

Na mesma linha, foi a mobilização dos trabalhadores na campanha salarial deste ano. Após diversas rodadas de negociação no sindical patronal, a Mercedes-Benz, segundo as palavras do vice-presidente do STIM-JF e Região, se escondia e não evoluía a negociação. O sindicato utilizou os números das conquistas dos trabalhadores das demais montadoras do país como base para a negociação, ainda que a fábrica de Juiz de Fora vivesse uma condição antagônica, ou seja, sem produção.

Resgatou-se nesse processo a bandeira já antiga de luta pela isonomia de abono entre Juiz de Fora e São Bernardo do Campo. A planta local nunca recebeu o abono, concedido apenas aos trabalhadores da planta paulista. Esse debate tornou-se mais central, uma vez que

---

<sup>16</sup> Durante o tempo de obra na planta de Juiz de Fora para adaptação do prédio, grande parte dos trabalhadores da Mercedes-Benz de Juiz de Fora foram enviados para a fábrica de São Bernardo do Campo.

grande parte dos trabalhadores da fábrica de Juiz de Fora estavam em São Bernardo do Campo e não receberiam o abono. Obtiveram equiparação somente da jornada de trabalho, sendo que lá é de 40 horas semanais e receberam o mesmo valor de PLR. No site do Sindicato dos Metalúrgicos, consta o relato dos dias de greve e mobilização, relatados pela jornalista Anelise Medina, “**Histórico: luta na Mercedes**”:

**19 de outubro**

Os 300 companheiros de Juiz de Fora, que estão, temporariamente, trabalhando na unidade da Mercedes em São Bernardo do Campo (SP), iniciam a paralisação. Durante a noite, em retaliação, a montadora suspende o jantar no alojamento.

Os metalúrgicos reivindicam reajuste salarial de 10% e um abono de R\$ 2.500, praticado pela Mercedes no país. “A empresa nos diz que é uma só. Mas trata os trabalhadores de formas diferentes”, afirma Henrique Almeida, vice-presidente do STIM.

A paralisação dá resultado. A montadora chama o STIM para negociar. Até então, existia um “empurra-empurra” entre a Mercedes e o sindicato patronal: ninguém queria discutir o abono.

**20 de outubro**

Em Juiz de Fora, mais de 1.000 trabalhadores, entre diretos e terceirizados, inclusive os companheiros que atuam na obra de adaptação da unidade para a produção de caminhões, cruzam os braços do lado de fora da empresa.

Pela segunda vez, a participação dos terceirizados torna a paralisação na montadora extraordinária. Foi assim também na Campanha pela PLR em junho. “Lutadores solidários e corajosos, os terceirizados mostraram para a cidade o que é uma categoria”, elogia João César, presidente do STIM. A terceirização, além de causar precarização, divide e enfraquece os trabalhadores ao criar vários sindicatos dentro da mesma fábrica. “Combatemos essa realidade. Organizamos os terceirizados, encaminhamos as demandas e cobramos responsabilidade da Mercedes”, relata Henrique.

Em São Bernardo do Campo, os metalúrgicos realizam uma passeata dentro da empresa para dar visibilidade às reivindicações. “Recebemos o apoio da Comissão de Fábrica e dos companheiros locais. Em alguns setores, os trabalhadores paravam enquanto nós passávamos”, conta Bragança, diretor do sindicato. Houve perda na produção.

**21 de outubro**

Sem acordo, a paralisação continua.

O STIM garante, com a presença dos dirigentes sindicais na montadora nos dias 22 e 23, que nenhuma atividade seja realizada durante o final de semana em Juiz de Fora.

**24 de outubro**

Todas as tentativas de negociação são fracassadas. Os trabalhadores seguem de braços cruzados.

**25 de outubro**

No sétimo dia de paralisação, os metalúrgicos ganham um reforço. Em Campinas, os trabalhadores na Mercedes param em solidariedade. “O dia parado foi descontado pela empresa, mas nossos companheiros permaneceram firmes”, afirma Henrique.

Os metalúrgicos garantem o reajuste salarial de 10%, o congelamento dos benefícios (transporte, saúde e alimentação), a licença-maternidade de 180 dias e o abono dos dias parados. Em assembleias, realizadas em Juiz de Fora e São Bernardo Campo, os trabalhadores decidem retornar ao trabalho.

Para sufocar o movimento dos trabalhadores, a Mercedes escolhe a via da opressão. Durante a assembleia em Juiz de Fora, um oficial de justiça notifica o STIM. A liminar, obtida pela Mercedes, exige que o sindicato “desobstrua” as entradas da montadora. Se os carros do sindicato não fossem retirados das portarias e se a faixa “Metalúrgicos em luta!”, estendida nas catracas, não fosse recolhida, a justiça multaria o STIM em R\$ 2 mil por dia. A Mercedes alega que o sindicato impediu os trabalhadores de começar o serviço.

O STIM cumpre o que foi imposto pela justiça. Mas os trabalhadores não entram na fábrica, silenciando a Mercedes. Os metalúrgicos se emocionam com o depoimento do companheiro Henrique.

A montadora entrou com dois processos judiciais contra o sindicato, um de interdito proibitório (que gerou a liminar) e outro de dissídio coletivo para questionar a legalidade do movimento, o reajuste salarial e o abono.

**Dia 3 de novembro**

Em Belo Horizonte, ocorre a audiência de conciliação da ação de dissídio coletivo. Não há acordo entre o sindicato e a empresa sobre o abono. O reajuste salarial e os outros benefícios já haviam sido acordados. O julgamento, que decidirá o abono, ainda vai ser agendando pelo Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região – Minas Gerais.”

Pode-se considerar, que a direção do sindicato, sobretudo, aqueles diretores que são trabalhadores da Mercedes-Benz, tem tentando acertar a ação sindical em relação a empresa.

Uma tarefa ainda em construção e com muitos desafios pela frente. Adversa a conjuntura natural da luta sindical que busca garantir melhores salários, condições de trabalho, o histórico tem um adicional complicador que é a incessante luta pela manutenção da produção na planta e dos postos de trabalho. Após 13 anos de funcionamento, só agora, a fábrica parece ter de fato um projeto de produção para a planta de Juiz de Fora, um fator que, certamente, reorganiza as relações entre os trabalhadores e suas expectativas e, conseqüentemente, a postura do Sindicato.

#### **1.4 – Condição operária**

A condição operária é uma possibilidade real na qual os jovens em questão estão ou estarão inseridos. Nosso objetivo é compreender a relação que eles estabelecerão com esse universo. Este é um dos determinantes da análise que está empreendida aqui, como se processa o movimento de inserção dos jovens do SENAI-MBB na classe operária e se, de fato, é construída essa relação de classe. Para tanto, é preciso empreender um esforço de localização do debate sobre classe e luta de classe.

Destaca-se que a reflexão sobre classe realizada nessa análise se encontra nos marcos da tradição marxista. Classe e luta de classes foram, durante um longo tempo, concebidos como conceitos centrais para compreensão da sociedade. No entanto, com as mudanças sociais e econômicas conseqüentes da reestruturação do capital a sociedade foi profundamente transformada. Diante de um novo contexto social, a teoria conservadora optou por adotar novos conceitos teóricos para entender a dinâmica social e econômica recém-instaurada.

O campo teórico conservador optou por decretar o fim da centralidade do trabalho. Deste modo, muitos pesquisadores passaram a identificar que classe e a luta de classe deixar ou de ser referências para os indivíduos. Para Offe<sup>17</sup>, no contexto do fim da sociedade salarial, o trabalho tem se tornado periférico na vida e subjetividade dos trabalhadores em detrimento de novos espaços e sociabilidades, que, de acordo com ele,

passaram a ter centralidade. Nessa linha, o autor afirma que há uma nova racionalidade que determina a vida social, que não passa mais pelo trabalho.

---

<sup>17</sup> Claus Offe é um cientista social alemão e um dos principais propositores da tese do fim da centralidade do trabalho. Esta tese foi amplamente disseminada, após as profundas transformações no mundo do trabalho nas últimas décadas, o que levou alguns autores, dentre eles Offe, a sinalizar o fim da “sociologia do trabalho”.

A tradição marxista continuou a reafirmar o trabalho como central. O que justifica-se, deste modo, segundo Cassab (2004:291) que, em realidade, “vivencia-se hoje uma crise do emprego e não do trabalho”. O trabalho não perdeu seu papel de estruturador da vida coletiva, ao contrário, ainda é o espaço onde se constituem os vínculos sociais e gera identidades. A sociedade do tempo livre, proclamada pela teoria conservadora, nunca existiu. A realidade vivenciada por muitos trabalhadores após a reorganização do capital é a do desemprego, por conseguinte, de uma vida de incertezas e angústias. Nas palavras de Frigotto, “para os não empregáveis resta-lhe um tempo infindo de procura por um emprego, um tempo, como caracterizou Viktor Frankel de *existência provisória sem prazo*”<sup>18</sup>. (FRIGOTTO, 2001)

Mesmo diante de uma nova configuração social, reafirmar-se a atualidade de *classe* e *luta de classe* como conceitos-chaves para o entendimento da vida social presente e passada. Wood (1999) diz haver uma necessidade não apenas de saber como agir contra a ordem social e econômica hegemônica, mas, sobretudo, de não esquecermos como pensar contra ela. Isso quer dizer que uma análise que se coloque em aliança com os trabalhadores deve se orientar pela teoria crítica. Este trabalho, portanto, toma classe como conceito central para a compreensão da sociedade atual e os desdobramentos de sua reconfiguração.

Classe deve ser entendida como um conceito<sup>19</sup> em disputa. Não há nem mesmo no interior da tradição marxista uma única interpretação e definição de classe. Em outras palavras, tanto nas matrizes teóricas de orientação conservadora, como a weberiana, como no interior da própria tradição marxista, existem diferentes entendimentos. É preciso pontuar que sua definição encontra-se na encruzilhada entre uma concepção de classe que se constitui a partir da subjetivação do sujeito ou que se pauta pela visão predominantemente economicista.

A teoria tem determinado, na maioria das vezes, o conceito de classe como algo estático dado pela própria dinâmica social, ou seja, como se a sociedade fosse um jogo cujas peças tivessem sua função determinada e, de certo modo, eternizado. Podemos compreender melhor essa definição de classe se consideramos, por exemplo, que a sociedade de classes

---

<sup>18</sup> Grifo do autor.

<sup>19</sup> Classe é apresentada, nesta análise, como um conceito, na medida em que não se pode defini-la. Classe não poder ser entendida como categoria, uma vez que, nas palavras de Ianni: “A construção é, ao meu ver, um desfecho, é a síntese da proposta de Marx, isto é, como se explica cientificamente um acontecimento, como se constrói a explicação. Na medida em que a explicação se sintetiza na categoria que poderíamos traduzir, em “conceito”, numa lei, então a construção da categoria e por assim dizer, o núcleo, o desfecho da reflexão dialética”. (IANNI)

emerge juntamente com a propriedade privada e divide-se, conseqüentemente, entre proprietários e não-proprietários.

O advento da sociedade capitalista refunda a divisão de classes. Levando-se em conta que o ordenamento social típico do capital mantém e aprofunda essa divisão, radicaliza a apropriação do trabalho dos não-proprietários pelos proprietários. O capitalismo tem como pilar fundamental a divisão de classes, opera através da exploração do trabalho, pela classe dominante, objetivando a geração de riqueza através deste.

No que concerne a classe operária, sua definição e demarcação histórica se associa geralmente a sociedade industrial. Em síntese, o surgimento da fábrica origina uma nova classe, que se determina pelo lugar que ocupa na produção. Neste ponto reside o equívoco das análises puramente econômicas. Como se classe pudesse ser interpretada de forma objetiva, sem considerar todos os outros aspectos que imperam na vida dos indivíduos, para além do fator econômico. Desse modo, torna-se necessário refletir sobre o processo de constituição da sociedade de classe, como ocorreu as dinâmicas que a determinaram e como ainda se processam. Classe não pode ser entendida de forma objetiva, uma vez que ela se encontra em um intenso e contínuo processo de constituição de si mesma.

Boito Júnior, ao tratar da formação da classe operária, questiona o raciocínio lógico que por vez impera na tradição marxista ao associar a luta da classe operária como consequência óbvia das relações de produção. Ressalta-se que a classe operária, no interior dessa tradição, é considerada o agente político capaz de transformar a sociedade e suprimir as estruturas capitalistas e refundar a ordem socialista. Para tanto, seria necessário que essa classe se organizasse em torno de um partido que objetivasse construir um processo de ruptura inevitável. Interpretar a classe operária deste modo é pressupor um devir histórico. Ao se referir a essa definição nos idos dos anos 20, 30 e 40, o autor afirma:

“A classe operária parecia para sempre organizada e a idéia de que a história do movimento socialista seria linear e ascendente, como resultado da expansão da economia capitalista em escala internacional, tomou conta de muitos teóricos e dirigentes socialistas. A luta de classes parecia decorrência direta das relações de produção e da expansão das forças produtivas capitalistas.” (BOITO JUNIOR, 2007, p. 44).

Os teóricos que concebem classe como um fenômeno econômico se pautaram no debate sobre “consciência de classe” para explicar o que a história desmistificou: que o fato de que as relações de produção não podem ser o único determinante que define classe. Para tanto, Boito Júnior (2007) retoma o esforço de Lukács, para o qual existe uma diferença entre

“classe em si” e “classe para si”. De acordo com ele, a classe operária já existe em si desde o início do processo de constituição da sociedade capitalista industrial, ou seja, existe enquanto “classe em si”.

No entanto, a existência objetiva deve ser complementada pela existência subjetiva, que aqui significa dizer que somente no momento em que a classe operária adquirir a consciência da sua própria existência é que ela se tornará uma “classe para si”. Lukács justifica, ainda, que o fato de não haver em todas as sociedades e tempos uma classe operária organizada se deve a “falsa consciência”. Nesta questão reside o limite da interpretação de classe como um fenômeno puramente econômico, ou seja, retira do sujeito a possibilidade de construtor de sua própria história, de um sujeito que interfere e determina a história e a ação da história na constituição desse sujeito.

Neste aporte teórico, classe é concebida de forma estática, o que presume que a lógica do real da sociedade presente possa determinar seu sentido, sem considerar os nexos com o processo anterior. Concebe, portanto, classe com uma objetividade é determinada pela materialidade estrutural que submete os indivíduos a determinados espaços. Como se, a grosso modo, o sistema capitalista por si só determinasse as classes sociais, como se esse sistema sempre tivesse existido e que continuará a existir para sempre.

“O que acontece, diferentemente do que se passa no marxismo, é que aquelas estruturas são não-dinâmicas, isto é, elas não têm nenhum movimento interno. O movimento é externo, uma espécie de história que se desenrola fora das estruturas e reproduz sempre os esquemas bipolares. É como se a divisão da sociedade fosse natural e, qualquer que seja o movimento das estruturas, haverá sempre dominantes e dominados, ricos e pobres, elites e massas. O movimento pode substituir os pares, mas jamais os nega”. (OLIVEIRA, 2003, p.16)

Dois matrizes teóricas distintas desenvolvem a concepção de classe. De um lado, classe é entendida como um movimento interno, advindo da estrutura do sistema capitalista. Por outro lado, se situa o campo que compreende o conceito de classe a partir de um movimento externo presente no real, considerando os dinamismos sociais.

Das teorias que tratam o conceito de classe de modo sistemático e mecanicista no arcabouço da produção conservadora destaca-se Weber, segundo o qual a classe é definida em acordo com a posição que o sujeito ocupa em relação ao mercado, ao consumo. Oliveira alerta que o risco da determinação do conceito de classe em termos mecanicistas consiste na objetivação de se ocultar o real, em seus termos “tornar transparente o que não é”. (OLIVEIRA, 2003, p. 16)

O segundo campo, que compreende classe a partir de um movimento externo, observa-a como um fenômeno econômico, social e cultural. Um fenômeno incrustado no processo histórico, dinâmico e real. O movimento dinâmico da sociedade capitalista, do qual emerge a classe é a relação de antagonismos/conflituoso. No reconhecimento da sua condição de trabalhador, de exploração, que o indivíduo concretiza a noção de pertencimento a uma condição de classe, cujos interesses conflitam com os da outra classe, que o explora e que garante a sobrevivência a partir do trabalho alheio. Classe, deste modo, trata-se de um conceito de ligação entre uma condição estrutural (que é real, a conformação e organização da sociedade) e o sujeito.

Como dito, a concepção de classe também se apresenta em disputa dentro da tradição marxista. De um lado, há os que consideram a esfera da produção de forma privilegiada e a infra-estrutura como determinante. Por outro lado, há os que sobrepõem a esfera da política à econômica, a arena da política como um espaço de construção da percepção e noção de classe.

Badaró Mattos (2007) sinaliza para a importância da distinção dos caminhos teóricos que há dentro da própria tradição marxista no que se refere ao conceito de classe. Segundo o autor, muitas vezes são caminhos antagônicos. Deste modo, ele resgata as duas matrizes marxistas definidas por Thompson, no século XX, são elas: a doutrina marxista-leninista e a tradição da crítica do materialismo histórico.<sup>20</sup>

O campo da “doutrina” se refere ao conceito de classe a partir de um determinismo econômico-tecnológico, ou seja, classe concebida de forma estática. Esta matriz tem suas raízes nos manuais soviéticos, que se orientam pela definição de classe escrita por Lênin, mas de forma bem enxuta e reduzida. Badaró salienta se tratar de um “modelo de apresentação da questão em que se destacam as definições fechadas e as determinações, ficando as classes reduzidas a um sub-fenômeno do modo de produção”. (BADARÓ MATTOS, 2007, p. 40)

Em Stálin, classe é definida a partir de uma explicação simplista e reduzida, que apresenta as relações de produção como correspondentes dos estágios das forças produtivas. Além disso, é a concepção que se orienta pela inevitabilidade, ou seja, segundo Stálin, o

---

<sup>20</sup> O termo *doutrina marxista-leninista* é utilizado para fazer referência a matriz teórica cuja análise classe está preso ao determinismo econômico e tecnológico, isto quer dizer, que as forças produtivas determinam as relações sociais por si só. Desdobra-se em um entendimento da luta de classe do proletariado como um fenômeno natural e inevitável. Por outro lado, a *tradição da crítica do materialismo histórico*, questiona essa concepção determinista e elabora um análise de classe e luta de classe, para além do econômico, mas considerando os aspectos culturais, sociais e outros.

desenvolvimento dessas forças produtivas irão expor as contradições do modo de produção. Desse modo, ele mesmo define que a luta de classes é um fenômeno natural e inevitável. (BADARÓ MATTOS, 2007)

Por outro lado, Badaró Mattos afirma que a tradição determinista não significou a existência de um pensamento único na tradição marxista, que surgiu, pois, a tradição crítica do materialismo histórico. Todavia, salienta que os críticos de Marx sempre se fundamentaram nas determinações da “doutrina”, da vulgata marxista, para fundamentarem o trabalho de redução da produção referenciada em Marx.

Tal autor observa que nos *Cadernos do Cárcere*, Gramsci<sup>21</sup> denuncia a associação entre marxismo e economicismo, alegando ser uma manobra da teoria conservadora. Este afirma que, “muitas vezes acontece que se combate o economicismo histórico pensando combater o materialismo histórico”. (GRAMSCI, in BADARÓ MATTOS, 2007, p. 42) Gramsci, segundo Badaró Mattos, é um dos melhores exemplos da tradição crítica do materialismo histórico, segundo o qual, avança na discussão de classe. Badaró assim destaca:

“Em suas reflexões sobre as relações de forças, nas situações em que se constrói a hegemonia de um grupo social dominante sobre os grupos dominados, traduziu a questão da consciência de classe para o terreno da luta política em seu sentido mais amplo e exemplificou sua análise com a construção da dominação hegemônica da burguesia a ele contemporânea. O italiano procede por distinção entre uma primeira correlação de forças – que ele denomina “social”, mais diretamente vinculada às estruturas – de outra mais propriamente política, portanto consciente e de classe, no sentido de Marx.” (BADARÓ MATTOS, 2007, p. 43)

Ainda de acordo com Badaró Mattos, Gramsci concebe classe no sentido de um movimento, que se processa na esfera da luta política, em que podem insurgir diversos momentos da consciência política coletiva. Movimento este que parte do econômico-corporativo, passa pela consciência da solidariedade de interesse e culmina, por fim, no momento em que adquire a consciência de que os interesses corporativos podem estar em consonância com interesses de outros grupos. Superando, deste modo, a condição de grupo social isolado para a constituição de um grupo social mais amplo. Salienta-se apenas que esses momentos se processam em um movimento constante e contínuo.

---

<sup>21</sup> Este trabalho toma por base a análise de Badaró, que realiza uma recuperação histórica dos conceitos de classe e luta de classe. A apropriação desta análise justifica-se pelo fato de a mesmo destacar as contribuições que mais importante para o debate proposto. É devido a isso que Gramsci não é diretamente citado. Não foi realizada uma reflexão pontual e específica de Gramsci e outros teóricos citados, por não ser esse o propósito central deste trabalho.



Classe entendida em movimento é o que fundamenta na análise de Thompson. Ao fazer um resgate histórico da organização dos trabalhadores ingleses no período anterior a Revolução Industrial, objetiva desconstruir a ligação imediata estabelecida, de que “energia a vapor e indústria algodoeira = nova classe operária”. (THOMPSON, 2004: 13) O historiador questionou a associação realizada entre os novos instrumentos de produção e o surgimento das novas relações sociais. Ele dizia que “os operários, longe de serem os “filhos primogênitos da revolução industrial, tiveram seu nascimento tardio. Muitas das suas idéias de organização foram antecipadas por trabalhadores domésticos, como os que trabalhavam com lã (...), ou os tecelões de aviamento (...).” (THOMPSON, 2004, p. 16)

O teórico inglês colocou no centro do debate da teoria marxista a definição de classe como um conceito determinado pelo movimento do real, das relações de oposição, do antagonismo conflituoso. Para este, classe é uma categoria histórica, que deriva de processos sociais através do tempo. Não se trata de uma categoria estática. A concepção de classe não pode ser entendida a menos que a vejamos como uma formação social e cultural, surgindo de processos que só podem ser estudados quando operam durante um considerável período. E assim determina:

“A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é sua única definição” (THOMPSON, 2004: 17, L II) E ainda: “Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico”. (THOMPSON, 2004, p. 9, LI)

Thompson destaca que o reconhecimento de uma classe ocorre na relação de antagonismo que se estabelece na sociedade. Classe se constitui a partir da percepção de indivíduos que se orientam pelos mesmos costumes, tradições, anseios e demandas em oposição a outra, que é seu contrário em todos esses aspectos. Clarifica ainda que estar numa posição material não quer dizer estar inserido em um universo simbólico de classe. Conclusão esta advinda de uma análise minuciosa realizada pelo historiador, em que articula “a relação entre as determinações materiais da experiência de classe com elementos culturais – no sentido de sistema de valores, crenças, moral, atitudes – envolvidos no processo de articulação de identidades constituintes da consciência de classe”. (BADARÓ MATTOS, 2007, p. 45)

Para o historiador inglês, é no processo da “luta de classes”, ou seja, de embate entre os diferentes interesses, que uma classe reconhece seu antagonico, seu contrário, é no movimento da realidade, que esse reconhecimento se processa, e aí reside a “consciência de

classe”. Oliveira também destaca que as classes não se constituem em si, mas para as outras e neste movimento que se reconhecem a si mesmas. De modo que se torna essencial considerar o movimento,

“são as consciências recíprocas das classes e entre elas que irão, em definitivo, desaguar na “consciência de classe”. E este movimento de re-conhecimento é, sem dúvida, o espaço da política”. (OLIVEIRA, 2003:18) Diz ainda que, “a re-produção é o movimento no qual e pelo qual a objetividade se re-representa. Re-representar-se é o reconhecimento da necessidade de o outro reproduzir-se pelo e no seu oposto.” (OLIVEIRA, 2003, p. 18)

Para Thompson, a consciência de classe perpassa os condicionantes culturais e de valores morais e se processa na experiência. O conceito de experiência se desenvolve com a construção de nexos entre o modo de produção e a consciência. Nesse ponto retoma Marx, quando define que o ser social é que determina consciência social e não o contrário. Portanto, em sua obra sobre a formação da classe operária inglesa, destaca-se dois momentos do processo de construção da consciência de classe dos trabalhadores: a identificação de interesses comuns entre as mais variadas categorias profissionais e o reconhecimento da oposição de interesses em relação a outra classe. A luta de classe, para Thompson, assume o papel de conceito prioritário, na medida em que a considera como conceito histórico, que indica um processo. E assim afirma:

“Para dizê-lo com todas as letras: as classes não existem como entidades separadas que olham ao redor, acham um inimigo de classe e partem para a batalha. Ao contrário, para mim, as pessoas se vêem numa sociedade estruturada de um certo modo (por meio de relações de produção fundamentalmente), suportam a exploração (ou buscam manter poder sobre os explorados), identificam os nós dos interesses antagônicos, debatem-se em torno desses mesmos nós e, no curso de tal processo de luta, descobrem a si mesmas como uma classe, vindo, pois, fazer a descoberta da sua consciência de classe. Classe e consciência de classes são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real”. (THOMPSON, 2004, p. 29)

Reconhecer a existência do outro resulta reconhecer-se a si mesmo. Este reconhecimento pode ter se tornado um desafio nos tempos atuais. A naturalização da desigualdade e a fragmentação da classe trabalhadora e o desemprego, são processos que dificultam a construção de laços sociais e a percepção dos antagonismos de interesses e anseios. Quanto mais claro for, mais natural parece a desigualdade, mais difícil reconhecer-se enquanto classe. Por isso a naturalização da desigualdade é um processo de legitimação do projeto societário da classe dominante, ao mesmo tempo em que se torna um obstáculo na construção de um projeto alternativo.

Como visto, classe pode ser concebida como um conceito de ligação entre uma condição estrutural e o sujeito. Para compreender essa função de ligação que exerce, é preciso

destacar que classe é anterior ao sujeito, não depende da vontade do sujeito para que se estabeleça. Ou seja, classe é o lugar da particularidade, é o ponto de inflexão que os processos coletivos têm nos sujeitos.

Percebe-se classe como um processo histórico, que se constitui em um movimento através do qual se estabelece sua consciência. Primeiro através da identificação dos elos que unem os trabalhadores, e, depois, pela relação antagonica que estabelecem os trabalhadores face a outra classe que tenha interesses diferentes dos seus.

Para o propósito desta análise, o movimento de reconhecimento de classe é também um movimento de identificação de uma condição de classe. Para isso, a compreensão sobre o processo histórico da luta de classes no Brasil torna-se central. Portanto, é essencial para entender a dinâmica de classes compreender o processo de formação da sociedade brasileira. Justifica-se, deste modo, a apropriação a ser feita da obra de Florestan Fernandes acerca das classes sociais na América latina.

Em um primeiro momento, ressalta-se que a formação social latino-americana em tempos de acumulação monopolista, que possuía uma elite desprovida de projeto societal, mas não desprovida de objetivos. O fundamento de suas ações era manter seus privilégios e poder. Na América Latina e no Brasil não se constituiu uma burguesia de fato. As elites dominantes, numa aliança externa, visaram seu enriquecimento e colocaram os trabalhadores sob a égide desse objetivo. Este é o capitalismo da América Latina, é a forma encontrada para “estar dentro” de um processo mundial de modernização.

Para Fernandes, não há nas sociedades latino-americanas um clássico modelo da ordem social competitiva. Requer, dessa forma, outro olhar analítico para uma realidade que se conforma de outra maneira. Ressalta, ainda, que a ausência de certas dimensões estruturais e certos dinamismos resulta em contradições de classes amortecidas, mas que, no entanto, não quer dizer que os dinamismos de classes sufocados sejam suprimidos, eles existem e operam em uma lógica diferenciada.

Fernandes ao questionar a existência das classes sociais na América Latina, responde que as manifestações das mesmas nessas sociedades aparecem como formações histórico-sociais típicas, que “no entanto, apresentam variações, em três níveis distintos: os das bases perceptivas e cognitivas das atitudes e comportamentos de classe; o dos conteúdos e

orientações da consciência e relações de classes e o da diferenciação, articulação e oposição das classes entre si”. (FERNANDES, 1975, p. 178)

Não se pode negar que sociedades como as latino-americanas possuam classes sociais, afinal a expansão capitalista deu conta de atingir todos os países, mesmo que de forma diferenciada, fazendo com que o núcleo estrutural e dinâmico dessas sociedades se baseasse na ordenação de classes. Uma sociedade de classes é inerente ao capitalismo. O que diferencia essas sociedades latino-americanas das sociedades centrais, de capitalismo avançado, não são as classes sociais, mas sim o modo pelo qual o capitalismo se realiza e se objetiva como força social.

“As classe sociais falham, nas situações latino-americanas, porque (operam unilateralmente) no sentido de preservar e intensificar os privilégios de poucos e de excluir os demais. Elas não podem oferecer e canalizar socialmente “transições viáveis”, porque a “revolução por dentro da ordem” é bloqueada pelas classes possuidoras e privilegiadas, porque as massas despossuídas estão tentando aprender como realizar a “revolução contra a ordem”, e porque o entendimento entre as classes tornou-se impossível, sem medidas concretas de descolonização acelerada (em relação a fatores externos e internos dos velhos e novos colonialismos)”. (FERNANDES, 1975, p. 181)

As classes dominantes promovem inovações que se assemelham aos modelos históricos-originais, mas não vão para além disso. E, dessa forma, criam uma situação de negação da dependência, do subdesenvolvimento, da miséria e do desemprego e asseguram a perpetuação do capitalismo selvagem e a preservação do *status quo*.

O ponto central da análise de Florestan é sua determinação de que o capitalismo que se realiza nas sociedades latino-americanas e, assim, no Brasil é um capitalismo dependente. Portanto, as fronteiras desses países estão na forma como são construídas as condições que viabilizam a efetividade do modelo ideal e clássico do capitalismo e não propriamente a absorção dos modelos ideais de organização econômica.

Isso quer dizer que um dos problemas do capitalismo dependente reside na constante extração das riquezas desses países pelos grupos externos. Excluindo, por conseguinte, as elites nacionais do monopólio do excedente, sendo realizado em detrimento da exploração e miséria dos setores assalariado e destituídos dessas populações.

Para entender melhor essa assertiva de Fernandes, seria necessário recorrer ao percurso teórico que o mesmo constrói, visando estabelecer certas diferenças que

caracterizam o capitalismo dependente. É preciso compreender, também, que não se trata de uma sociedade pré-capitalista. No período de colonização dos países latino-americanos, é fundamental entender que a dinâmica estabelecida era de garantir o mercado e o sistema de produção apenas para exploração. Impediu, deste modo, que o mercado e o sistema de produção, desses países, absorvessem os dinamismos da economia e da sociedade de mercado tal como da metrópole. Portanto, o capitalismo dependente não é colonial ou neocolonial, mas “as estruturas econômicas pré-capitalista, coloniais ou neocoloniais, serviram de patamar para a criação e a alimentação inicial do “setor moderno” da economia.” (FERNANDES, 1975, p. 188)

Fernandes afirma que “a “revolução burguesa” desenrola-se como um dado da estrutura, não como um processo histórico”. (FERNANDES, 1975, p.189) Segundo o sociólogo, a descolonização nunca foi completa, haja visto que o capitalismo maduro instaurado na América Latina se valeu das estruturas coloniais para realizar a modernização. O capitalismo dependente possui sua própria lógica.

“A dependência, por sua vez, não é mera “condição” ou “acidente”. A articulação estrutural de dinamismos econômicos externos e internos requer uma permanente estratégia do pólo econômico hegemônico, aceita como compensadora, útil e criadora pelo outro pólo. Ainda aqui, são os momentos de crise de transição que revelam melhor a natureza do processo. Quando se dá a eclosão do mercado moderno, a revolução comercial ou a revolução industrial, os parceiros internos se empenham em garantir as condições desejadas pelos parceiros externos, pois vêm em seus fins um meio para atingir os seus próprios fins”. (FERNANDES, 1975, p. 191)

Não é possível dizer que nos países latino-americanos imperam o avesso da ética e da racionalidade capitalista. Ao contrário, a dependência do mercado e do sistema de produção e das próprias elites nacionais em relação ao capitalismo desenvolvido instauram uma ética e racionalidade próprias a essas sociedades. Essa dependência se tornou o método imprescindível pelo qual essas sociedades recorrem para garantir as transformações do capitalismo atualizadas. É claro que essa é uma condição típica, não poderia imaginar a sua existência sem os ônus. Com isso, padrão de acumulação de capital dependente intensifica a dependência tanto quanto redefine as expressões do subdesenvolvimento.

Para Fernandes, é essencial, também, analisar a formação e transformação das burguesias nas sociedades latino-americanas. O autor, porém, as concebe como uma plutocracia, uma burguesia compósita. Ele afirma que a debilidade das burguesias latino-americanas para construir o “salto histórico” e concretizar o “capitalismo maduro” foi

exatamente a estratégia pela qual buscaram se fortalecer, que é excluindo e enfraquecendo outros protagonismos sociais. (FERNANDES, 1975)

As burguesias latino-americanas resistiram à democratização da ordem social competitiva e limitaram a participação da classe trabalhadora em qualquer aspecto da vida social. Mas essa limitação resultou em sua própria limitação e impediu, desta forma, que o próprio capitalismo atingisse suas potencialidades criadoras. Diferentes dos países centrais, a burguesia visava construir o consentimento da classe trabalhadora para seu projeto de dominação, através de mecanismos democráticos, que resultou em um forte dinamismo, no qual o capital se vê obrigado a se reinventar, as burguesias latino-americanas, por não abrirem tal precedente, se vêem impotentes diante de ameaças mais fortes.

Nos países centrais, as classes baixas ainda se vêem em condições de competir e conflitar dentro da ordem, orientadas pelos interesses de classe, manipulando os mecanismos democráticos para garantir melhorias para si. Nas sociedades de classes dependentes e subdesenvolvidas é inverso, “a ordem competitiva opera mais no sentido de consolidar e manter as vantagens das classes altas (...) concorre para ajustar a sociedade de classes (setorial, regional e nacionalmente) à aceleração do crescimento e à consolidação do regime de classes”. (FERNANDES, 1975: 223)

Além disso, as classes altas não trouxeram para si o bastão de portadoras de um projeto societário, enfrentaram a classe trabalhadora e os miseráveis impedindo que estes portassem um projeto. Para não realizar a “revolução dentro da ordem”, impedem, antecipadamente, qualquer grande eclosão social que possa questionar os pilares de sua dominação enquanto elites dominantes. Fernandes, assim, conclui: “pode-se afirmar, que, de maneira geral, o capitalismo dependente requer e conduz à sociedade de classes como formação histórico-social típica.” (FERNANDES, 1975, p. 196)

Para compreender a estruturas estáticas na formação e desenvolvimento da ordem social competitiva nos países da América Latina, é preciso examinar o processo de estratificação em classes no contexto em que ele desenrola, ou seja, no capitalismo dependente e não através de processos secundários. A própria burguesia da América Latina se apresenta dentro de um contexto de limitações: o capitalismo dependente molda a sua própria ordem social competitiva, “na qual a “condição burguesa” reflete os limites dentro dos quais esse tipo de capitalismo imprime universalidade e eficácia às condições estruturais mínimas e à forma residual do “modo burguês de ser”. (FERNANDES, 1975, p. 202)

O capitalismo dependente apresenta como configuração estrutural uma sociedade de classes com duas variações. A primeira diz respeito ao padrão dual de acumulação pelo qual as elites dominantes constroem condições de resguardar e fortalecer seus interesses, transferindo para as classes baixas os custos pela garantia de seus privilégios. A segunda trata dos efeitos indiretos das conexões entre dependência e subdesenvolvimento, que são, efetivamente, a impossibilidade de todas as classes atuarem como classe. Dessa forma, como dito anteriormente, inviabiliza a possibilidade de dinamismos, que resulta, pois, numa base estrutural atrofiada. Os privilegiados saem ilesos pela possibilidade de autodefesa. No entanto, os efeitos nefastos atingem as classes baixas, sobretudo, trabalhadores e despossuídos. (FERNANDES, 1975)

Essas “classes baixas”, por sua vez, são impedidas, de atingir suas potencialidades como classe, devido aos imperativos dos dinamismos que determinam e configuram a ordem social competitiva sob o capitalismo dependente. Dinamismos esses que visam reproduzir o crescimento e o desenvolvimento dependente pela incorporação, que como consequência impõem um limite a integração nacional da economia, da sociedade e da cultura. A ordem social competitiva funda-se, de tal maneira, em desigualdades extremas. (FERNANDES, 1975)

As sociedades latino-americanas possuem uma burguesia desprovida de capacidade criadora, salienta o autor, devido ao fato de optarem, de forma implícita e egoísta, pelo capitalismo dependente. Dessa forma, “delimitam seus papéis aos níveis da estrutura da sociedade.” (FERNANDES, 1975, p. 227) Desse modo, sobrecarregam as estruturas de poder em seu benefício, uma vez que são incapazes de realizar a transição para o desenvolvimento independente e solucionar tais problemas e dilemas sociais advindos da ordem competitiva do capitalismo dependente. O que não significa que a elite faça política demais, ao contrário, apropria-se do sistema de poder para garantir a reprodução do *status quo*. Assim, “o Estado converte-se na instituição-chave, de autodefesa das classes privilegiadas e de controle da sociedade nacional pelas elites dessas classes.” (FERNANDES, 1975, p. 230)

De modo geral, a sociedade de classe se fundamenta em um sistema de poder aberto e democrático, em que a burguesia constrói os pilares de sua dominação. Diferente do que ocorre na América Latina, afirma Fernandes:

“Na verdade, é impossível introduzir as “regras democráticas”, como se diz, se algumas classes só aceitam a ordem social competitiva apenas onde ela favorece a continuidade de perturbadoras desigualdades sociais e a rejeitam onde admite pressões

corretivas, fundadas no uso legítimo da competição e do conflito nessas relações de poder entre as classes”. (FERNANDES, 1975, p. 231)

No que concerne à hegemonia burguesa, é preciso lembrar que a oligarquia não desapareceu perante o fim da ordem estamental, ela apenas perdeu o monopólio sobre o poder e se desdobrou em diferentes subgrupos. Com as transformações do sistema capitalista, novos atores surgem à cena, todos esses setores compõem a chamada “classes altas”. Denomina-se, pois, a partir disso, hegemonia burguesa conglomerada.

Fernandes utiliza-se de um termo que considera mais apropriado para essa conglomeração de posições e interesses, plutocracia, que se traduz em “o que é compartilhado em comum e se erige em base do superprivilegiamento de classe, que é poder fundado na riqueza, na disposição de bens e na capacidade de especular com o dinheiro (ou com o crédito)”. (FERNANDES, 1975, p. 234)

A hegemonia burguesa compósita institucionalizou novas estruturas de poder, pelas quais restabeleceram o monopólio social, legitimaram ainda a ordem econômica e, por fim, inovaram os seus controles sobre o Estado. Essas transformações garantiram não só controle, como também mudanças dentro da ordem e com segurança de não perder seu espaço. Este Estado tecnocrático sob controle da plutocracia implicou na ampliação e aprofundamento dessas.

As elites ao entenderem que não poderiam realizar aqui a combinação capitalismo/democracia tal como nos países desenvolvidos sem abrir mão do superprivilegiamento e sem resolver os dilemas sociais, se dotaram, portanto, de um “pragmatismo político”. A “aceleração da história” deve ser analisada, todavia, levando-se em conta que esse pragmatismo político refez o monopólio das classes altas no poder, vencendo seus possíveis opositores e, ao mesmo tempo, em que repactuaram com “um padrão de desenvolvimento capitalista, que reproduz a dependência e o subdesenvolvimento sob novas formas.” (FERNANDES, 1975, p. 238)

E assim conclui Fernandes:

“Portanto, (...) pareça que a “aceleração da história” se processa na direção da viabilidade final da sociedade de classes, o que se evidencia é o oposto. A consolidação da hegemonia burguesa, sob um Estado que institucionaliza a violência sistemática e legitima a contra-revolução, contém dentro de si mesmo o começo do fim. Ela fecha todos os caminhos à dignidade do homem, à liberdade e à igualdade. Por isso, deixa só um caminho para a instauração de uma sociedade democrática: o que passa sobre sua própria destruição.” (FERNANDES, 1975, p. 239)



Este percurso da formação de classe no Brasil iniciou seu processo nos marcos da sociedade ainda na fase colonial, passando pelo período em que a ordem econômica é dominada pela lógica monopolista do capital. A consolidação do capitalismo moderno na sociedade brasileira teve por base uma dinâmica de classe típica. Nessa dinâmica, as elites se aliaram ao capital externo visando a manutenção de seus privilégios em detrimento dos trabalhadores e despossuídos, que ocupam, até hoje, uma condição de pobreza e miséria.

Tal dinâmica de classe é a que operou na formação social brasileira e, por isso, se mantêm como pano de fundo nas relações de classes até hoje. Claro está que o tempo recente da história impôs novos desafios que, no entanto, foram enfrentados do mesmo modo. Trata-se aqui, em específico, dos dilemas enfrentados pela sociedade brasileira diante das profundas transformações sociais e econômicas oriundas do processo de reorganização do capital a nível mundial.

Tal reestruturação que se iniciou nos países desenvolvidos nos anos 70 e chegou ao Brasil nos anos 90. Neste contexto, as relações de classes no Brasil, foram resignificadas, mas não suprimidas, face às transformações resultantes da reorganização do capital. Significa dizer, que diante desse imprevisível processo, a elite dominante brasileira respondeu de forma previsível: articulou-se por cima para garantir seus privilégios, através do Estado, e abandonou os trabalhadores a sua própria desgraça. Uma vez que, neste momento, o Brasil vivenciou os piores índices de desemprego e pobreza.

O processo de constituição das elites brasileiras, como anteriormente discutido, responde muitas questões acerca da conjuntura da sociedade de classes no Brasil, sobretudo, em relação à dinâmica sobre a qual opera. Tendo uma elite desprovida de projeto e entregue ao alheamento em relação ao outro, criam-se empecilhos na dinâmica de antagonismos, que resulta em obstáculos para o reconhecimento, constituição e fortalecimento da classe trabalhadora. Se no conflito seu antagonico se retira de cena, se colocando acima do movimento, transforma-se em um complicador para os trabalhadores. Dificulta deste modo, o processo de reconhecimento dos trabalhadores como uma classe e de forma mais profunda, a construção de um projeto societário de classe. Nesse sentido que entender como pensa e age a elite é um caminho para os trabalhadores decodificarem o seu avesso e poder agir em relação a ele.

Uma importante contribuição para o entendimento da classe dominante brasileira é a reflexão de Jurandir Freire Costa<sup>22</sup>. Tal análise incidiu substancialmente em dois pontos. O primeiro é o *alheamento em relação ao outro*, que, em outras palavras, quer dizer a capacidade de substituir a hostilidade pela desqualificação do sujeito como ser moral. O alheamento retira do agente a consciência do impacto da violência dos seus atos em relação ao outro. Ou seja, constrói através do alheamento uma situação de anulação do outro em sua humanidade, os indivíduos que não compactuam do mesmo modo de vida são simplesmente invisíveis aos olhos das elites.

Dessa forma, a concretude da invisibilidade do diferente, do outro, tem como consequência uma elite que não se preocupa em legitimar seus valores e sua visão de mundo. Ressalta-se que assim o fazem sem consciência dos riscos que correm. Com o fim do socialismo real, passam a desfrutar de certa tranqüilidade ideológica. Isto porque, não há mais, no horizonte, a possibilidade de uma disputa de projeto de sociedade. E, assim, se convenceram que a política é coisa do passado.

A indiferença das elites produziu, é claro, uma reação contrária. “Da mesma forma que, para as elites, a vida dos mais pobres não tem nenhum valor, para o lumpem das cidades a vida dos privilegiados tornou-se mero objeto de barganha.” (COSTA, 1997:74) Dessa forma, a sociedade brasileira transformou a banalização da tragédia em parte do seu cotidiano. E o efeito mais nefasto desse processo de alheamento é que diante desses fatos consequentes, reagimos com impotência.

O segundo ponto tratado por Costa é a *irresponsabilidade em relação a si*, que está intrinsecamente ligada à banalização da tragédia como parte do cotidiano. As elites se voltam para o projeto “ser feliz” individualmente e saem em busca de um sentido para sua vida. Essa busca incessante pela realização é associada automaticamente ao consumo e a tudo que o dinheiro pode realizar. Tornam-se, deste modo, reféns do trinômio *droga, sexo e credit card*. “Entretanto, a idéia da salvação individual – seja pelo “controle técnico da infelicidade”, seja pela produção de “felicidade via nasal” – torna a elite brasileira físico-moralmente dependente do que existe de pior na sociedade”. (COSTA, 1997: 78) Com o desfacelamento da família

---

<sup>22</sup> A reflexão Jurandir Freire Costa (1997) recai sobre a visão que o indivíduo da elite tece sobre seu destino. A escolha por essa perspectiva se dá pelo fato do poder, segundo o autor, que esse indivíduo tem em formar mentalidades, e ainda pela capacidade que essa elite tem de tematizar a si mesma, conduzindo assim uma forma de entender “como e em que pensam as elites”.

como refúgio contra a dureza do mundo, valores como a solidariedade tendem a ser cada vez mais raros.

Para Costa, esses fatos não são secundários. Ao contrário, corroboram para entender de onde emerge a naturalidade com que encaramos nossos problemas sociais e a omissão com que procedemos diante dos mesmos. E assim afirma:

“Em primeiro lugar, esse modo de subjetivação despolitiza radicalmente o mundo, reduzindo todo mal-estar cultural a questões de competência ou incompetência individual para viver. Em segundo lugar, a conversão a esse *ethos* remete forçosamente os sujeitos para a solução que tem à sua disposição, ou seja, a estratégia salvacionista do consumo de bens e serviços do “mercado de felicidade”. Em terceiro lugar, e o mais importante, o estilo de vida das elites já não empolga sequer seus próprios membros”. (COSTA, 1997, p. 80)

Costa (1997) salienta outro aspecto essencial das elites brasileiras, “as elites não só se recusam a negociar os privilégios como mantêm-se atadas a tentativas vãs de reparar o que não tem conserto”. (COSTA, 1997, p. 82) Procedem assim hoje, tanto quanto agiram dessa forma no passado. Os processos fundantes do capitalismo no Brasil contam com uma elite que, a todo custo, agiu para manter seu *status quo* em detrimento de um projeto para si mesma, não importando o preço que pagavam e nem mesmos os efeitos nefastos a que submetiam o país e seus miseráveis.

É preciso compreender, também, o lugar dos trabalhadores, como se organizaram e se organizam dentro da dinâmica de uma sociedade de classes, tendo tido os trabalhadores essa elite acima descrita, como classe antagônica. Fatalmente, isso interferiu na construção de um projeto dos trabalhadores para o país, nos êxitos e fracassos das lutas sociais. Para tanto, a análise de Oliveira (2000), colabora para o entendimento aqui proposto.

Em primeiro lugar, cabe destacar que para este autor há uma associação entre classes sociais e o projeto socialista. Para ele, com o apogeu da sociedade industrial, nasceu uma nova classe social, o operariado industrial. Através desse operariado que determinou, no Brasil, as classes sociais. Além disso, é dessa classe que emerge a possibilidade da construção do socialismo, haja visto que os partidos de esquerda, com orientação socialista tem por base a classe operária. Deste modo, existiu uma ligação, quase automática, entre sindicato-classe-partido. Atualmente, essa interação se resume a classe-socialismo.

Na análise em questão, o sociólogo resgata a crítica da centralidade do operariado, que também associava operário a revolução. Segundo ele, Bernstein<sup>23</sup> afirma que se o operário está em minoria, logo encerra-se por completo a possibilidade de uma revolução. A redução numérica dos operários significou a redução da sua força na luta política dos trabalhadores. No entanto, Oliveira (2000) destaca dois movimentos reais que estende sobre a classe trabalhadora após as transformações do mundo do trabalho.

O primeiro movimento real é da extensão do assalariamento<sup>24</sup>. Ao mesmo tempo em que há uma redução dos postos de trabalho, sobretudo, fabril<sup>25</sup>, surge um processo de assalariamento. A primeira onda de assalariados é a incorporação das antigas profissões liberais e a segunda das categorias genericamente chamadas de “executivos”. Reduz os assalariados do antigo operariado e serviços e surgem novas formas de assalariamento.

O segundo movimento real advém da privatização do tempo de trabalho. Os trabalhadores do setor de serviço têm suas jornadas ampliadas. Os trabalhadores das novas ocupações trabalham mais que do que aqueles das ocupações mais antigas. Além disso, os trabalhadores do *just in time* também tem suas jornadas ampliadas, devem estar à disposição o tempo todo. “A tensão do estar à disposição soma-se a negação de qualquer privacidade”. (OLIVEIRA, 2000, p.16)

Todas essas transformações exigem uma nova forma de analisar as questões sobre trabalho e as categorias de trabalhadores que trabalham ou não. Pois,

“A ampliação do assalariamento operou uma fusão entre as frações intermitente e latente do exército industrial: praticamente todos os trabalhadores converteram-se em membros intermitentes latentes pela permanente desqualificação e pela informalização. A fração propriamente ativa tornou-se minoritária, enquanto a fração estagnada ou lúmpen tende a crescer.” (OLIVEIRA, 2000, p. 18)

O exército industrial de reserva, para Marx, diz respeito ao proletariado urbano que não possui vínculo de trabalho, mas aspira ser e estar em condições de ter. O lúmpen se refere

---

<sup>23</sup> Tal autor é utilizado na reflexão de Oliveira, para sustentar seu argumento de que a classe possibilidade real de permanência da idéia de uma classe revolucionária.

<sup>24</sup> Este termo é cunhado pelo sociólogo francês Robert Castel. O assalariamento corresponde a uma sociedade fundada no salário, pelo qual o trabalhador abdicou da proteção social, garantida pelos direitos sociais e renunciou ainda ao tempo livre em prol da segurança salarial.

<sup>25</sup> Conseqüência do processo de desindustrialização, que emergiu com a reestruturação produtiva, nos anos 70. No Brasil, essa tendência mundial, chegou mais tarde, nos 90.

aos sujeitos que perderam toda a ligação com o mundo do trabalho. Para o capital, esta parcela da sociedade tanto faz existir ou não.

A crise do emprego culminou em um processo de *lumpenização*. Esse processo ocorreu na medida em que houve um aumento significativo do contingente de trabalhadores que não são mais considerados aptos, pelo capital, a trabalhar. Este contingente é formado por trabalhadores que passaram ao longo da vida sem um emprego formal e que demandam do Estado medidas emergenciais. Sem a proteção do trabalho, é necessária outra proteção, no caso aqui, das políticas sociais.

Esses trabalhadores, em processo de *lumpenização*, encontram dificuldade de reconhecer sua própria identidade de classe, pela impossibilidade de inserção no mundo do trabalho. A perda de ligação com o trabalho submete esses sujeitos a um horizonte desprovido de possibilidades, sem lugar na sociedade. Dessa forma, necessitam visualizar uma esperança para integração, caso contrário o resultado poderá ser respostas “violentas”, na criminalidade, como salienta Costa. Esses sujeitos existem e precisam de respostas imediatas. Oliveira (2000) reconhece que essas transformações impactam negativamente ainda na possibilidade da revolução socialista. Por isso diz,

“Na história das relações classe-socialismo nada foi automático e, se o capitalismo criou as condições virtuais da classe com a industrialização e a proletarianização, o movimento contestador de parte dos trabalhadores criou o socialismo de classe. Agora, pede-se a reprodução da mesma relação: há bases materiais que ampliam não apenas a desigualdade mas a irredutibilidade de interesses, porém, outra vez, se esta é a condição necessária, a elaboração da alternativa política, de um novo modo de produção fundado nos próprios valores do trabalho e na sua dimensão civilizatória, será condição suficiente.” (OLIVEIRA, 2000, p. 21)

Além dos desafios específicos da realidade brasileira, são somados a eles desafios que são comuns a classe trabalhadora do mundo inteiro. Bouffartigue (2007), em seu estudo das classes sociais na França, colabora com a análise da sociedade brasileira, ao sinalizar a instauração de uma nova fase da luta de classe, que ele denomina de “luta de classes, sem classes”. Uma vez que, segundo o autor:

“O novo ciclo de luta confirma que, se a noção de classe não é mais vetor das mobilizações, nenhum grupo social está mais, de fato, no coração da conflitualidade, nem em posição de reivindicar tal centralidade: é que o conflito de classe se metamorfoseia diante de nossos olhos, notadamente porque ele se transpõe sobre o plano de uma série de desafios e de reivindicações da civilização.” (Bouffartigue, 2007, p. 155)

A luta de classes é resignificada diante das grandes transformações sociais e econômicas. As classes sociais são redesenhadas, sobretudo, a classe trabalhadora. Há um

processo de fragmentação da classe trabalhadora, assentado nos altos índices de desempregos, desigualdades de condições de trabalho e salariais, que culmina na perda dos vínculos sociais constituídos a partir do mundo do trabalho. Vínculos que não são repostos em nenhuma outra esfera da vida social. Tudo isso teve como resultado o enfraquecimento da construção do projeto societário dos trabalhadores.

Badaró Mattos (2007) em debate com os teóricos da crítica a teoria marxista, resgata a suposição de Gorz, de que as novas tecnologias iriam reduzir o tempo de trabalho despendido pelos trabalhadores. Desse modo, lhes seria garantido o tempo livre, através do qual esses trabalhadores poderiam construir sua sociabilidade cheia de significados fora da esfera do trabalho.

A realidade, entretanto, comprovou o contrário. Houve uma intensificação do ritmo de trabalho para aqueles que permaneceram na produção, além de aumentar o número de desempregados. Sem a sociabilidade da esfera do trabalho, o que temos é um caminho incerto, uma perda do sentimento de pertencimento de classe pelos trabalhadores, valores difíceis de serem repostos e mais difíceis ainda de serem substituídos. Afinal, o que fazer quando a classe não é mais referência para os trabalhadores?

Diante desse histórico, apresentado por Badaró, é que as contradições inerentes ao capital não foram eliminadas, adverso a isso “a velha divisão entre explorados e exploradores está longe de ter sido superada.” (BADARÓ MATTOS, 2007, p. 52) Houve o que pode-se chamar de resignificação da luta de classes. Este conflito se processa em um contexto muito diferente, mas não há nenhuma outra maneira de conceber essa conjuntura sem ser através de um momento peculiar da luta de classes. Como afirma Badaró: “a nova diversidade da classe trabalhadora (com diferenças entre trabalho formal, informal, precário, terceirizado, eventual, diferenças de gênero etc.) não pode ser compreendida senão nos marcos da luta de classes.” (BADARÓ MATTOS, 2007, p. 52)

A luta de classes é o espaço privilegiado de identificação dos valores que determina o reconhecimento da condição de classe. Neste contexto, que há a possibilidade dos jovens que protagonizam nossa reflexão, de, efetivamente, construir o processo de reconhecimento de sua condição de classe. A luta de classes, no entanto, não acontece apenas no espaço da fábrica, na linha de produção, mas em todas as esferas da vida social e cultural. Os jovens ao passarem pela formação no SENAI-MBB estão, justamente, em um contexto de luta de classes.

O reconhecimento da condição de classe está associado ao processo de identificação de valores, tradições e interesses comuns em antagonismo com outros valores, tradições e interesses. Esse processo se realiza na luta de classes. No caso brasileiro, a conjuntura social tem por base uma luta de classe adormecida, na medida em que a classe dominante não possui um projeto, o que exclui e enfraquece outros protagonismos sociais, especificamente, dos trabalhadores.

É no processo alheamento em relação ao outro, que a classe dominante visa anular as possibilidades de fortalecimento de um projeto alternativo, aquele que ela não possui. E, desse modo, objetiva construir o consenso para manter seu domínio. Para isso, elabora diversas estratégias, dentre elas está a promoção de uma educação vinculada às demandas do capital internacional, através da formação de um operariado moldado de acordo com a requisição de um montadora estrangeira. No qual a Mercedes-Benz buscar capacitá-lo para ser um trabalhador habilidoso na execução de suas tarefas e forjar o consentimento do mesmo para o domínio do capital.

Neste aspecto concentra-se, também, a compreensão de classe. De acordo com Badaró Mattos (2007), que parte da dimensão mais ampla da reprodução do capital, de onde emerge a classe e seus conflitos, para além da esfera do trabalho. E por isso retoma a alerta de Thompson:

“de que em vez de uma primazia do “econômico” – que toma tudo o que não se resume ao padrão de desenvolvimento das forças produtivas à posição de reflexos secundários – o estudo da formação de classe deve estar atento à “simultaneidade da manifestação de relações produtivistas particulares em todos os sistemas e áreas da vida social”.” (BADARÓ MATTOS, 2007, p. 54)

Em realidade, não há como negar que a conjuntura em que vivenciamos nos levar a refletir profundamente sobre quais pilares irão nortear o caminho e quais dissolverão a encruzilhada imposta pelo capital aos trabalhadores. No entanto, não se trata de negar a classe e, muito menos, a luta de classe como categoria e movimentos centrais na ação e na teoria. Pelo contrário, restabelecer sua centralidade é um primeiro passo.

O desafio futuro é buscar a resposta para a questão suscitado por Bouffartigue ao constatar que própria “ordem neoliberal clama por sua superação”. Essa superação se dará através “da alternância entre os pólos das classes dominantes ou alternativa imposta pela luta dos povos?” (BOUFFARTIGUE, 2007, p.158).

## 2 – TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para Marx, o trabalho<sup>26</sup> assume uma dimensão ontológica na vida dos homens na medida em que somente através desse processo é possível que se realizem as suas necessidades mais imediatas e humanas de sobrevivência e domínio da natureza. Deste modo, Marx e Engels destacam que,

“O primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza. [...] Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.” (MARX; ENGELS, 1986, p. 27-28, itálicos do autor).

O trabalho é a atividade que caracteriza a essência do homem, de acordo com Marx. Todavia, é preciso distinguir que o trabalho assume essa faceta construtiva quando é uma manifestação do homem, de forma criativa e livre, no intento de dominar a natureza a seu favor. No momento em que o trabalho passa a ser uma forma de exploração e uma mercadoria, ele perde seu sentido essencial e se transforma em um trabalho estranhado e alienado, como veremos. Isso só ocorre com a ruptura da organização comunitária e a emergência da sociedade classista. Segundo Kuenzer, o trabalho em Marx pode ser entendido desde que “a essência humana se conceba como trabalho criador, em que o homem reconheça em seus produtos, em sua própria atividade e nas relações que estabelece com os outros homens; isto só será possível por ocasião da superação do modo de produção capitalista.” (KUENZER, 1995, p. 33)

Justifica-se a dimensão ontológica do trabalho assumida em Marx, quando Saviani (2007) salienta que o homem se diferencia do animal não só por sua racionalidade, mas, sobretudo, pelo fato de que o animal se adapta a natureza, ao passo que o homem adapta a natureza segundo as suas necessidades. Nas palavras do autor, “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho”. (SAVIANI, 2007, p.154)

---

<sup>26</sup> É importante salientar que o central, desta análise, não é o debate específico sobre *trabalho* na teoria marxista. Muito menos se propõe a esgotar aqui a compreensão sobre essa categoria. Muito além, nosso objetivo é refletir sobre *trabalho* na sua relação com a noção de *educação profissional*, nos marcos da tradição marxista. Por isso, no decorrer deste estudo, utiliza-se a definição de trabalho, em Marx, utilizada por outros autores, como Kuenzer, Manacorda e Saviani, por estabelecerem em suas obras a discussão da relação trabalho/educação.



Posto o trabalho como a essência do homem, pressupõe-se, portanto, que sem o trabalho o homem não pode viver. O trabalho é o único caminho comum a todos os homens como forma de garantir a sobrevivência. Aqueles que não trabalham se apropriam do trabalho alheio para tal. Ocorre, pois, o advento da sociedade de classes. Dividida entre os proprietários e não-proprietários, a sociedade de classes é assentada em uma divisão que resulta no fato de os proprietários se apropriarem do trabalho dos não-proprietários para viver. Com efeito, apenas os não-proprietários realizam o trabalho, garantem sua própria sobrevivência, assim como a sobrevivência, o enriquecimento e o favorecimento da classe proprietária. É deste modo que instaura-se a exploração de uma classe sobre a outra, a exploração dos trabalhadores.

Na sociedade capitalista, os princípios fundantes e característicos são a propriedade privada e o trabalho assalariado. Neste contexto, os trabalhadores detêm apenas a força de trabalho como propriedade e através dela garantem sua sobrevivência. Muito além a sociedade capitalista, refunda o sentido do trabalho na vida dos indivíduos. O trabalho antes uma atividade livre e consciente, essência inerente da vida humana assume, no capitalismo, uma faceta degradante, ao ser um meio pelo qual o homem apenas visa atender suas necessidades. A perda do sentido criativo transforma o trabalho em algo estranhado, alheio e abstrato. E, dessa forma, Marx disserta,

“A divisão do trabalho oferece-nos o primeiro exemplo do seguinte fato: a partir do momento em que os homens vivem na sociedade natural, desde que, portanto, se verifica uma cisão entre o interesse particular e o interesse comum, ou seja, quando a atividade já não é dividida voluntariamente, mas sim de forma natural, a ação do homem transforma-se para ele num poder estranho que se lhe opõe e o subjuga, em vez de ser ele a dominá-la. Com efeito, desde o momento em que o trabalho começa a ser repartido, cada indivíduo tem uma esfera de atividade exclusiva que lhe é imposta e da qual não pode sair; é caçador, pescador, pastor ou crítico e não pode deixar de o ser se não quiser perder os seus meios de subsistência.” (MARX, ENGELS, 1986, p.40, 41)

Marx determina que, no sistema capitalista, “o trabalho é o homem que se perdeu de si mesmo”. (MARX, 1986, p. 251- Manuscritos). Manacorda (1996) tomando por base os escritos marxistas resume,

“O trabalho” – escreve ele – “é aqui, ainda uma vez, a coisa principal, o poder acima dos indivíduos”: obviamente, nas condições historicamente determinadas da divisão do trabalho, que é “expressão idêntica” a propriedade privada, e sempre nas condições descritas pela economia política. O trabalho, acrescentará, recolocando, como já fizera nos Manuscritos de 1844, o processo histórico da alienação, perdeu toda a aparência de “manifestação pessoal e, agora, é a única forma possível, embora negativa, da manifestação pessoal”. (MANACORDA, 1996, p. 45)

O trabalho como atividade vital humana, em um contexto que suprime a naturalidade e espontaneidade de sua realização, é dominado e dividido pelo capital. Desse modo, subsume

todos os homens a uma condição unilateral e incompleta. Este processo é acentuado no interior da fábrica. Neste espaço, se reproduz e exacerba a divisão do trabalho e, tal divisão, resulta em uma limitação do indivíduo no processo produtivo. O capital intenta transformar os indivíduos, na linha de produção, em uma massa uniforme, subjugando-os a uma condição de versatilidade, na qual todos devem executar todo tipo de tarefa. Exige, assim, desse trabalhador apenas a execução de tarefas programadas, retira a possibilidade de reflexão do mesmo sobre seu próprio trabalho. Há, desse modo, uma divisão entre ciência e ação. Nas palavras de Manacorda,

“A propriedade privada dos meios coletivos de produção, que é a apropriação de trabalho alheio, tem significado, também, apropriação privada da ciência e sua separação do trabalho; esta tem mesmo negado o preexistente vínculo entre ciência e ação, própria da limitada produção artesanal, mas criou por sua vez as condições para a sua própria superação. Torna inevitável a recuperação de uma identidade entre ciência e trabalho; e tal recuperação não pode realizar-se a não ser como reapropriação da ciência por parte de todos os indivíduos no processo coletivo da produção moderna, do moderno domínio do homem sobre a natureza”. (MANACORDA, 1996, p. 64)

A fábrica, então, se torna o lugar central na organização do capital para concretizar a divisão do trabalho. Colaborando para compreender os impactos do surgimento da fábrica na organização social e do trabalho, a análise que Thompson empreende em *A formação da classe operária inglesa*. Nesta obra, Thompson faz uma reconstrução histórica que mostra como a indústria rompe com muitas facetas do sistema de valores dos trabalhadores ingleses, que se vêem obrigados a recompor, por exemplo, a noção de comunidade diante da nova realidade.

O historiador analisa três categorias que viram seus valores e tradições bruscamente rompidos com o surgimento da fábrica: os trabalhadores rurais, os artesãos e os tecelões. Mas essa ruptura fez nascer uma resignificação entre os trabalhadores do sentimento de comunidade. A fábrica impõe aos trabalhadores a tarefa de refazer o sentido de suas vidas. Ao invés de aceitarem de forma passiva a nova organização do trabalho, os trabalhadores empreendem um processo de reconstrução de sua própria história, resignificando este novo mundo do trabalho. Essa tentativa é a forma de resistência que estes encontraram frente ao capital, ainda que não culminasse na ruptura dessa nova lógica.

Antes da fábrica, este trabalhador, até então, produzia bens de consumo de forma manual e individual ou familiar em pequena escala. As ferramentas eram também manuais e feitas pelos próprios trabalhadores. A máquina reconstruiu a realidade dos trabalhadores, o processo de trabalho passou a ser determinado pelos proprietários dos meios de produção e

não mais pelo trabalhador. A máquina tornou-se um novo sujeito ao agregar em si até mesmo a virtuosidade que pertencia ao trabalhador.

O trabalho na fábrica instaurou uma nova dinâmica que aprofundou a divisão do trabalho. De acordo com Kuenzer, “a necessidade da divisão do trabalho é demonstrada pela analogia com o corpo social: a complexidade implica na especialização de funções.” (KUENZER, 1995, p. 31) Em realidade, a fábrica ao dividir e especializar as funções transformou o trabalho, antes completo, em uma atividade fragmentada e parcelar. Por isso, acarretou a separação entre concepção e execução do trabalho, suprimiu o trabalho individual em detrimento do trabalho coletivo.

“A princípio, permanecem os mesmos métodos de trabalho; o que muda, e é uma mudança fundamental, é o fato de que o artesão deixa de executar todo o clipe de trabalho, o qual conhecia a fundo e revestia de um particular interesse por ser um trabalho criativo e até certo ponto artístico. Os assalariados, reunidos sob o mesmo teto e sob o controle do capitalista, passam a trabalhar juntos, de acordo com um plano de produção, em regime de cooperação. O resultado do trabalho cooperativo supera a somatória das forças produtivas individuais, pela criação de uma força produtiva nova, a força coletiva: “ao cooperar com outros de acordo com um plano, desfaz-se o trabalhador dos limites de sua individualidade e desenvolve a capacidade de sua espécie” (MARX, 1980, P. 378)”. (KUENZER, 1995, p. 37)

Para melhor se apropriar do tempo do trabalho, o capital adotou as chamadas formas de organização ou “culturas organizacionais”. Na busca por extrair do trabalhador o maior rendimento possível em menor tempo possível, mediante o pagamento do salário. Ou seja, a lógica que impera a ação do trabalhador é imposta por aquele que o contrata, a quem submete suas condições de trabalho (ritmo, jornada, turnos e salários), expropriando-o do sentido de sua atividade.

Através da teoria da administração, que o controle sobre o trabalho alheio foi funcionalizado pelo capital. Deste modo, Taylor focou em organizar a racionalização do trabalho operário, que combinado com a teoria de Fayol, cujo interesse era racionalizar o trabalho administrativo, constituiu a forma de organização do processo produtivo fabril, que imperou durante décadas e que somente mais tarde foi revisto e reformulado. O objetivo era evitar o desperdício da produção com redução de tempo e aumentar o ritmo de trabalho, que resultava em uma intensificação da forma de exploração do operário. Isso significou um processo de apropriação do saber operário pelo capital. De acordo com Kuenzer,

“A heterogestão define o conceito de controle do taylorismo, que assume uma conotação inteiramente nova: a necessidade absoluta de a gerência impor ao trabalhador a maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado. Relacionada ao controle, surge a noção de tarefa: o trabalho de cada homem é totalmente planejado pela gerência que fornece instruções por escrito acerca do que, como e em que tempo

deve ser feito o trabalho. A gerência passa a ser científica: realiza estudos e coleta conhecimentos e informações acerca do trabalho, o que não ocorre com o trabalhador, dada a sua suposta incapacidade. Este monopólio do saber sobre o trabalho confere ao gerente poder para controlar cada fase do processo de trabalho, que, quanto mais complexo, mais se separa do trabalhador.” (KUENZER, 1995, p. 30)

As tarefas executadas pelos operários continham uma saber nascido da própria criatividade do trabalhador. Nesse sentido, Taylor observou esse saber operário e o transformou em método de como executar o trabalho, instituindo regras, leis e fórmulas que rotinizam o cotidiano do trabalhador. Cabe a este cumprir as instruções. Isto, em realidade, construiu novos parâmetros de dominação do capital ao trabalhador. Ou seja, o taylorismo mais que uma técnica de produção é uma técnica social de dominação. Nesse sentido, contribui a análise de Kuenzer,

“A posse do conhecimento sobre o trabalho passa a funcionar como força a favor do capital, conferindo poder aos níveis técnicos administrativos; o operário, cada vez mais expropriado do saber sobre o trabalho, desempenha funções cada vez menos qualificadas e sub-remuneradas. O taylorismo, pela institucionalização da heterogestão, constitui-se em uma ainda mais refinada forma de exploração do trabalho pelo capital. Daí ter-se afirmado anteriormente que a heterogestão é a lógica de desqualificação do trabalho, e portanto, da alienação”. (KUENZER, 1995, p.30)

O trabalho exigido do operário, aqui, é uma ação mecanizada e repetitiva, que visava de toda forma suprimir sua dimensão intelectual. Era treinado para desenvolver apenas uma função na esteira da linha de produção, ou seja, realizar um trabalho parcelar e fragmentado. A indústria moderna aprofunda a separação entre os trabalhos manual e intelectual. O saber, logo, a ciência passa a pertencer ao capital e este o utiliza em benefício próprio. A divisão do trabalho desdobra ainda que “a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, caibam a indivíduos distintos.” (MARX, ENGELES, 1986: 38)

O desenvolvimento das forças produtivas está além da apropriação do trabalho alheio, há, ainda, a apropriação privada da ciência. Justifica-se, assim, a necessária recuperação do vínculo entre ciência e trabalho. Para isso, tornar-se essencial que os indivíduos se reapropriem da ciência. Com base nisso, Marx acena para a necessidade da criação de escolas nas quais os trabalhadores pudessem ter acesso ao conhecimento da ciência e tecnologia do processo produtivo em sua totalidade. Deste modo, garantir o domínio integral desse processo e não mais um conhecimento limitado, parcelizado, como são os treinamentos ofertados aos operários pelas escolas geridas pelo capital. A divisão do trabalho acarreta diversos desdobramentos que afetam a integralidade do operário enquanto sujeito, Manacorda, assim, sintetiza esse processo,

“A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classe e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente o trabalhador manual, operário e do intelectual”. (MANACORDA, 1996, p. 66)

A unilateralidade do operário se evidencia pelo fato de que este é submetido a desenvolver apenas uma qualidade, tarefa ou função em detrimento das outras. Torna-se, entretanto, um sujeito mutilado pelas suas possibilidades restritas de acesso ao conhecimento e execução de atividades. A divisão do trabalho no interior da fábrica realiza um movimento de subsunção dos indivíduos. Isso ocorre na medida em que, ao retirar destes a possibilidade de criação e de conhecimento integral do processo produtivo, intenta transformá-los em acessórios vivos das máquinas que operam. Os operários são destruídos e subsumidos pelas máquinas no processo produtivo, transformados em homens parciais.

O mecanismo para romper com essa condição unilateral é retomada pelos operários, pelo protagonismo nas suas manifestações pessoais. Para tal será necessário reapropriar-se do conhecimento sobre a totalidade das forças produtivas em desenvolvimento. Um homem onilateral se forma pelo “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos da faculdade e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”. (MANACORDA, 1986, p. 79)

Para Marx, a concretude do desenvolvimento onilateral, do domínio total das forças produtivas deve se realizar pela totalidade dos indivíduos, livremente associados uns aos outros, não pelo indivíduo de forma isolada. De forma mais restrita, ao aprofundar a noção de onilateralidade, Marx irá associar mais especificamente a vida fabril, antes da fábrica moderna. No entanto, sua concepção de onilateralidade mais condensada em suas obras, ainda mantém como central a necessidade do homem de se apropriar do conhecimento sobre o processo produtivo e sobretudo, sobre o desenvolvimento das forças produtivas em sua totalidade. Um homem onilateral seria “o homem que rompe os limites que o fecham numa experiência limitada e cria formas de domínio da natureza, que se recusa a ser relojeiro, barbeiro, ourives e se alça a atividades mais elevadas: eis o tipo de homem que Marx tem em mente”. (MANACORDA, 1986, p. 82)

Em síntese, a divisão do trabalho com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual resultou na constituição do homem unilateral, cujo trabalho se tornou cada vez mais especializado. Tornando-se, deste modo, um processo que subjuga o trabalhador ao enclausurá-lo em uma pequena parte do processo de produção, um pequeno espaço, retirando-

lhe a possibilidade de perceber a totalidade na qual está inserida sua participação. Em contrapartida a este movimento, Marx e os demais teóricos que debatem educação e trabalho numa perspectiva marxista, acenam para a construção de possibilidades que permitam a constituição de homens onilaterais, ou seja, que possam superar essa lógica e ir além da pequena bolha na qual se encontram prisioneiros. Para isso, é necessária a apropriação do trabalhador ao conhecimento, atrelar ciência ao processo de trabalho, para que este sujeito possa refundar sua atividade autocriativa.

Nas palavras de Manacorda “para a reintegração da onilateralidade do homem, se exige a reunificação das estruturas da ciência com as da produção.” (MANACORDA, 1996, p. 85) Tal possibilidade não nascerá, certamente, do conhecimento adquirido nas escolas tradicionais das classes dominantes e, muito menos, da formação fragmentada e fortemente associada à produção fabril ofertada aos trabalhadores. Por isso, tornar-se imprescindível a fundação de uma nova escola, aliada aos interesses e necessidades dos trabalhadores, em que possam conhecer além da prática, mas, também, a liberdade de pensar sobre ela.

A educação teria como fundamental, nesse caso, a função de desvendar às amarras que o capital impõe aos trabalhadores. Por isso, privá-los do acesso a ciência é um mecanismo de garantir que os homens não tenham possibilidades de desenvolver sua essência de forma plena e livre. A essência humana, como vimos, é o trabalho. Constitui-se como tal dentro de um processo histórico. Saviani afirma que a essência humana é produzida pelos homens, que não se trata de uma essência divina que antecede o homem. Se a essência humana é o trabalho, isto significa que o homem precisa aprender a ser homem, na medida em que ele forma a si mesmo. Essa formação é um processo educativo e é daí que a relação educação e trabalho se origina. (SAVIANI, 2007)

No percurso da relação ontológico e histórico do trabalho e da educação, Saviani identifica que nas comunidades primitivas o processo de produção, que é comum a todos, era o lócus no qual ocorria a educação dos homens em si mesmos e das novas gerações. Em suas palavras “a educação identifica-se com a vida”. (SAVIANI, 2007) Em resumo, afirma Saviani sobre os fundamentos ontológico-históricos dessa relação,

“Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens.” (SAVIANI, 2007, p. 155)

Saviani ainda esclarece, assentado no processo histórico, a separação entre trabalho e educação. Essa divisão se estende a esfera da educação. No momento em que emerge o trabalho escravo é que se processa essa divisão. Uma educação voltada para os proprietários, ou seja, homens livres, centrada na dimensão intelectual. A outra para os escravos, realizada no próprio processo de trabalho. No primeiro tipo de educação que originou-se a escola. E assim,

“desenvolveu-se a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua própria especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho”. (SAVIANI, 2007, p. 155)

A escola surge com a ruptura entre a educação e o processo de trabalho. Como sabemos, a educação vai ser diretamente determinada pela divisão de classes. Se antes o processo educativo se concretizava já no próprio processo de trabalho, comum a todos, na sociedade primitiva, no contexto de uma sociedade classista a educação se separa entre aquela ofertada à elite daquela destinada aos trabalhadores. Ressalta-se, no entanto, que a educação dissociada do trabalho é somente aquela destinada a classe dominante. Enquanto aos trabalhadores tais processos continuam a coincidir.

Essa divisão resulta em uma separação de forma e conteúdo destinado a cada classe, entre instrução e prática. Para a elite destina-se uma educação mais ampla, assentada, sobretudo, na instrução da palavra. Para os dominados, em contrapartida, o ensino da prática do trabalho. É nesse contexto que a escola assume um papel central na reprodução das relações de produção capitalista. Para cumprir tal objetivo, a escola desenvolve-se como instituição distante do processo de trabalho produtivo. Em verdade, a separação entre escola e produção está traduzida na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Diante disso, a própria escola assume uma dupla faceta, ao associar a educação voltada para o trabalho com o processo de trabalho e a educação escolar voltada para o trabalho intelectual. Em síntese, Saviani afirma:

“Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida - que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção.” (SAVIANI, 2007, p. 157)

Na indústria, o trabalho foi simplificado, uma vez que a máquina incorporou grande parte das funções dos trabalhadores. Transformou o trabalho em abstrato, simples, geral e dissolveu a possibilidade da contribuição da inteligência humana para a produção. Diferentemente do trabalho manual e artesanal, cuja execução despendia não só o esforço físico, mas do intelectual. Neste sentido, Saviani destaca que “se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola”. (SAVIANI, 2007, p. 159).

A escola se tornou o espaço para socializar os indivíduos dentro dos novos valores da sociedade moderna. Foi universalizada para ter amplo acesso e funcionalizada para integrar os indivíduos ao novo processo produtivo, ofertando o mínimo de formação geral. Esta formação tem como base fundamental o ensino dos conhecimentos básicos, que contribui para que os trabalhadores tenham condições mínimas para operar as máquinas. No entanto, o processo produtivo exige que estes executem, também, outras funções mais específicas.

Além de operar as máquinas, precisam ser treinados para manutenção, ajustes, reparos e adaptação das tecnologias. Para estas funções, os trabalhadores recebem formação intelectual específica, através dos cursos profissionalizantes, geralmente ofertados pelas empresas ou Estado. Ressalta-se, sobremaneira, que estes cursos profissionalizantes são determinados pelas demandas inerentes ao processo produtivo.

Devido a esse processo, a escola adequou-se ao que chamamos de sistema dual. As instituições dividem-se entre aquelas que cumprem o papel de formação geral e as que são de formação estritamente profissional. Por consequência, a sociedade entre o trabalhador que ora é,

“aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.” (SAVIANI, 2007, p. 159)

É neste contexto que a escola dual se funda, separadas entre as “escolas profissionais para os trabalhadores e as escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes”(SAVIANI, 2007, p. 159) Em contrapartida ao projeto de educação do capital calcado na dualidade, há a concepção de educação unitária. Essa educação foi pensada na perspectiva marxista, cujo propósito é a busca pela emancipação humana e investimento na construção de uma maturidade intelectual. O objetivo desta escola é que todos tenham a garantia ao acesso de uma escola comum a todos. Uma escola onde o indivíduo entendesse



todo o processo de construção da sua cultura, acumulado historicamente, e que originou a sociedade na qual está inserido.

Na escola unitária o trabalho deve ser o princípio educativo. Numa perspectiva alternativa da qual fundamenta o ensino profissional nas escolas tradicionais, cujo intento é apenas funcionalizar a reprodução da divisão de classe e do trabalho alienado, buscando apenas a atender os interesses imediatos do capital.

A escola unitária tem por base a organização nos níveis fundamental e médio. Na base, o ensino fundamental é o momento em que se toma o princípio educativo do trabalho, mesmo que de forma implícita. O currículo básico da escola é dividido em duas ciências, a primeira trata-se das ciências naturais, na qual são ensinados os elementos fundamentais das leis que regem a natureza, através da qual podemos entender as transformações que esta sofre na relação homem e meio ambiente. A segunda são as ciências sociais, que auxiliam na compreensão da organização da sociedade, das instituições que regulam as relações e o entendimento da própria relação entre os homens.

Por sua vez, no ensino médio a relação trabalho e educação fica mais evidente. Este ciclo tem o objetivo de reconstruir a relação entre ciência e trabalho, conhecimento e prática. Nesta fase, os alunos devem experimentar os processos da produção, mas de forma geral e não especializada. Não se trata de adestramento do aluno as técnicas, muito além, são técnicos especializados com possibilidade de entendimento de todo o processo. Em termos marxistas, são os politécnicos. De acordo com Saviani,

“Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que são base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes”. (SAVIANI, 2007, p. 161)

Uma formação politécnica associa escola e trabalho, ou melhor, trabalho produtivo a instrução intelectual. A união da teoria a prática que marca a diferenciação desse modo de formação daquele ensino profissionalizante, que condiciona um aluno a executar uma função, sem ensinar a relação que essa função possui dentro do processo produtivo como um todo. Por isso, a Politecnia pode ser entendida como a formação múltipla sobre a técnica, ciência da técnica ou técnica fundamentada cientificamente.

O objetivo central da educação politécnica é que o indivíduo seja formado para entender as relações sociais no mundo do trabalho e ter condições. A partir de então, interferir

sobre ele, sobretudo, na organização da produção. A concepção de uma educação politécnica foi proposta por Marx, segundo Manacorda, como forma de contrapor a organização do ensino profissional dos burgueses, que consistia em adestrar o operário aos ramos de produção. Marx considerava que a divisão do trabalho, em verdade, aprisionava os operários a apenas um ramo do processo produtivo, imobilizando-o e por isso,

“sua concepção de ensino tecnológico<sup>27</sup> – teórico e prático”, (...) - exprime a exigência de fazer adquirir conhecimentos de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é de trabalhar – conforme a natureza – com cérebro e as mãos, porque isto corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano. Em resumo, ao critério burguês da “pluriprofissionalidade”, Marx opõe a idéia da “onilateralidade”, do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado.” (MANACORDA, 1996, p. 95)

A noção de uma educação politécnica é um projeto de classe. Na medida em que se refere a uma formação na qual o indivíduo se apropria não só dos conhecimentos objetivos, mas, também, de uma formação subjetiva. Muito diferente da concepção liberal de educação, cujo movimento visa capturar a subjetividade do indivíduo de modo que não possa ele compreender o processo de exploração no qual está inserido. A formação politécnica é uma formação do sujeito na/da política, que considera e potencializa a luta de classes.

A educação é um lugar da disputa da luta de classes, onde se confronta dois projetos. Por um lado, a formação de orientação liberal busca suprimir a capacidade intelectual e reflexiva dos trabalhadores, esvaziando a possibilidade de serem eles sujeitos da ação política, treinando-os apenas para habilidades específicas de execução de tarefas. A formação politécnica, por sua vez, não só considera, mas insere a formação numa perspectiva de luta de classes, da qual os sujeitos em formação estão conscientes do processo nos quais estão inseridos e são preparados para pensar sobre as tarefas e não apenas executá-las.

Na tentativa de garantir e aprofundar a divisão de classes, a educação do capital visa acentuar a divisão do trabalho. Refere-se a um processo que visa legitimar e perpetuar a dinâmica social desigual, exemplo claro está na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, na cisão entre trabalho e ciência. E, deste modo, percebe-se que o capital, a todo

---

<sup>27</sup> Neste campo de debate sobre educação profissional em Marx há um debate etimológico entre Manacorda e Saviani. Este último se refere à educação emancipadora como politécnica o primeiro utiliza o termo educação tecnológica. Em verdade, Marx utiliza os dois termos quando trata do assunto em sua obra e no fundo corresponde a mesma noção de uma educação “histórica-crítica”. Este trabalho, no entanto, opta pelo termo “Politecnia”, por entender que deste modo fica mais claro a opção por uma formação mais ampla.

instante, busca reproduzir os pilares que sustentam a divisão de classes. Trata-se, em realidade, de um amplo movimento do capital de manter sua hegemonia.

Para tanto, a compreensão da relação trabalho e educação está intrinsecamente associada à reflexão sobre classe e luta de classes. É preciso salientar, porém, que este trabalho ao buscar compreender um processo de formação que está localizado em uma entidade de ensino situada na planta de uma montadora, cuja base profissional é operária, refere-se, portanto, a jovens cuja condição futura é a operária. Classe e luta de classes só podem ser entendidas aqui na sua estreita relação com a constituição de uma condição operária. A condição operária é, neste caso, o meio pelo qual o campo dos trabalhadores tem possibilidade de disputar a subjetividade dos jovens em formação para sua condição de classe.

## **2.1 - Breve Histórico da Educação Profissional no Brasil<sup>28</sup>**

A educação é, também, uma esfera da luta de classes. As concepções ideológicas que orientam a construção de um projeto de classe transbordam a arena da política e influenciam a forma como a educação vem a ser estruturada na sociedade. A educação profissional é, por excelência, o espaço dessa disputa. No Brasil, a formação profissional institucionalizou-se e organizou-se com base no recorte de classe. A elite, através do Estado, separou a forma de acesso a educação: a educação geral é espaço das elites e a preparação para o trabalho voltada para os pobres. Para compreender essa disputa de projetos de educação profissional, torna-se necessária construir o percurso histórico da política de formação profissional brasileira.

Foi nos anos de 1940 que a educação profissional no Brasil tornou-se objeto de Estado. Neste momento, o Governo Vargas, ao seguir o modelo educacional italiano, concretizou a estrutura dualista da educação, que apenas tempos depois, após uma longa trajetória, conseguiu reverter esse quadro de separação entre educação geral e educação profissional. Frigotto assim sintetiza:

“Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas. A lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão do Ministro Gustavo Copanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta, havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentavam o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal. Se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas

<sup>28</sup> O histórico da Educação Profissional no Brasil foi baseado na produção de Luiz Antônio Cunha, ainda que não seja citado ao longo dos parágrafos. Ainda, este percurso se refere a Educação Profissional no âmbito da política de educação do Estado.

educacionais paralelas e independentes”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2008, p. 7)

Em 1946, as “leis de equivalência” quebraram a estrutura dual. Ensino secundário e técnico tornaram-se equivalentes. Em resumo, isso significa que eliminou-se a limitação dos alunos dos cursos técnicos em ingressar para o superior, que antes estava condicionado a complementação das disciplinas que não constavam no currículo do 2º ciclo secundário. Ainda pelo fato de que foi permitido o ingresso dos egressos do 1º ciclo dos ramos profissionais do ensino médio ao 2º ciclo do ramo secundário, a conclusão deste era, até então, a única maneira de inserção no ensino superior.

Outro fato é que a candidatura dos egressos dos cursos técnicos passou a ter a possibilidade de ingresso irrestrito, anulando a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que previa que oriundos dos cursos técnicos industriais só poderiam cursar no ensino superior carreira afim.

Foi assinada em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que “estabeleceu a equivalência geral entre todos os ciclos e ramos do ensino médio, para efeito propedêutico”. (CUNHA, 2000: 53). Concernente a isso foi instituída a secundarização dos ramos profissionais no 1º ciclo, que deveria se orientar pela lógica de educação para todos. Por isso, antes do golpe de 1964 foram criados os ginásios polivalentes, voltados para o trabalho.

O “novo ensino de 1º grau”, que correspondia à fusão do ensino primário ao primeiro ciclo do ensino médio, obrigatório e com duração de oito anos, se efetivou em 1971, pela Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. O ensino de 1º grau teria como função curricular a sondagem vocacional e iniciação para o trabalho. Quanto ao “novo 2º grau”, a lei determinou a fusão dos ramos profissionais do 2º ciclo do ensino médio com o ramo secundário, universal e profissional, objetivou-se garantir a todos os alunos habilitação técnica ou de auxiliar técnica.

Segundo Cunha, atribuía-se, nesse período, a profissionalização compulsória e universal ainda no 2º grau para conter a demanda para o ensino superior, de modo que fosse, grande parte, encaminhada diretamente para o mercado de trabalho, que, supostamente, demandava profissionais habilitados e, por isso mesmo, teria condições de absorver toda a mão de obra técnica e auxiliar técnica. (CUNHA, 2000). Dois desdobramentos ocorreram a partir de então, Primeiro tal processo acabou por culminar em um estreitamento das

possibilidades de ingresso ao ensino superior e acabou com a dualidade entre ensino geral-propedêutico e o ensino técnico-profissional.

Por outro lado, a aprendizagem profissional era ainda mantida sob a tutela da patronal, voltada para os alunos egressos do 1º grau ou aqueles que abandonassem precocemente. Nas palavras de Cunha, “mantinha-se a aprendizagem industrial e comercial, associando escola e trabalho, com exigência de escolaridade prévia em nível primário ou não”. (CUNHA, 2000, p. 54)

A demanda por trabalhadores com formação de nível técnico aumentou consideravelmente no período do “milagre econômico”. Desta forma, em 1968 regulamentou-se a profissão de técnico de nível médio. O Estado na tentativa de acompanhar o ritmo da produção capitalista que exigia uma mão de obra qualificada com maior escolaridade, criou a Lei 5692/71, “com duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2008, p. 8)

Tal Lei garantia a profissionalização compulsória e a supressão do dualismo no nível médio. A terminalidade do ensino técnico se legitimava pelo discurso disseminado de que havia escassez de técnico no mercado, sendo uma alternativa para os jovens que depois não conseguiam ingressar na universidade. Entretanto, o dualismo seria restaurado através de ajustes nos currículos escolares e com o processo de flexibilização. Por fim, em 1982, uma nova lei revertia toda política implementada pela Lei da Reforma e extinguiu a profissionalização obrigatória do 2º grau.

Várias foram as motivações que culminaram com a extinção da profissionalização de nível médio, dentre as quais destacam-se,

“(…) a resistência de alunos e seus pais à implantação do ensino profissional na escola que tradicionalmente prepara candidatos para o ensino superior, associada a pressões que surgiram da burocracia estatal e das instituições de formação profissional, além dos empresários do ensino (…).” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2008, p. 8)

Motivação havia, ainda, pelo fato da escassez de recursos financeiros para efetivar o projeto da sondagem vocacional nos currículos das escolas públicas. As escolas particulares, por sua vez, não incorporam essa política. Esta lei, porém, recuperava o sentido propedêutico do ensino de 2º grau, mesmo sem revogação dos currículos profissionalizantes, cujos cursos operavam como uma possibilidade apenas. Ficaram as escolas técnicas federais responsáveis por ofertar uma educação profissionalizante de 2º grau, ou seja, formar técnicos com reconhecida qualidade, com formação em habilidades específicas.

No entanto, foi na década de 1990 que a educação profissional foi objeto de maior atenção. As transformações econômicas em curso, a nível internacional, atingiram diretamente o mercado de trabalho, sobretudo no que concerne ao novo perfil de trabalhador requisitado, desde então. Era preciso organizar a formação para o trabalho no ensino médio, ao mesmo tempo em que era necessário reorganizar o investimento dos recursos públicos para os cursos técnicos públicos da rede federal. Havia um discurso que questionava o papel das escolas técnicas federais sinalizando a necessidade de que essas ofertassem vagas aos estudantes que realmente fossem seguir na sua habilitação. De acordo com Cunha, a crítica consistia que:

“Essas escolas teriam-se transformado em alternativa de ensino médio gratuito e de boa qualidade para jovens de classe média, que não estariam interessados em trabalhar como técnicos, mas, sim, na realização de cursos superiores, em especialidades que freqüentemente nada tinham a ver com o curso realizado anteriormente.” (CUNHA, 2000, p. 55)

Desta forma, o capital impôs ao Estado uma nova organização da educação profissional. Desde então, estabeleceu-se um processo de dupla via, ao mesmo tempo em que se retirava investimento desse setor da educação brasileira, o mesmo atendia uma lógica puramente mercadológica. Em resumo, a formação seguia as requisições apresentadas pelo mercado de trabalho, ou seja, atendia as demandas de habilitações apresentas por eles e de um tipo de trabalhador propenso a se adaptar às novas tecnologias e formas de organização da produção.

## **2.2 - A década de 1990: a Educação Profissional em disputa.**

Os anos de 1990 foi um momento de amplo debate sobre a educação profissional no Brasil, em que os dois projetos de Educação Profissional foram colocados em disputa. De um lado, a construção de uma proposta contra-hegemônica, que se orientava por valores ético-político, tais como de democracia real, igualdade e solidariedade. Concepção essa definida por Frigotto como,

“a concepção de educação básica (fundamental e média) pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na idéia de direito subjetivo de cada ser humano. Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento “sustentável”. (FRIGOTTO, 2001, p. 72)

Por outro lado, o projeto hegemônico é orientado pela noção imposta pela dinâmica do mercado e do capital. Estruturado para formar os trabalhadores sob a luz da perspectiva de educação polivalente, abstrata, objetivando a constituição de um trabalhador adestrado e acomodado.

O projeto neoliberal se coadunava com a orientação dos organismos internacionais. Tais organismos internacionais entraram em cena nos anos 90, com o objetivo de ajustar os sistemas educacionais as demandas impostas pela nova ordem do capital. De acordo com Frigotto e Ciavatta, em 1990 o CEPAL publicou um documento que orientava as mudanças educacionais. Estas deveriam se orientar de modo a atender as novas habilidades requisitadas pela reestruturação produtiva. Afirma que,

“A urgência era de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou, em outros termos, dos objetivos “cidadania e competitividade”, critérios inspiradores de políticas de “equidade e eficiência” e diretrizes de reforma educacional de “integração nacional e descentralização”(FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 99)<sup>29</sup>

De acordo com essas orientações, a educação, em específico a educação média, seria o instrumento através do qual poderia preparar os indivíduos para os novos desafios colocados pelo capital. Logo, o debate que se pretende travar aqui, centra-se na análise da educação técnico-profissional no âmbito da educação intermediária. Para esta definição, nos valem os de Cunha, “a educação intermediária é aqui definida como compreendendo os processos e as instituições educacionais situados entre a educação obrigatória e a educação superior, universitária ou não” (CUNHA, 2000, p. 53)

Um dos pilares fundamentais para efetivar tais orientações é o processo de estreitamento da educação profissional com o setor produtivo, seja em âmbito público como privado, concretizado com as reformas da educação profissional promovida no Brasil, nos anos 90. Antes disso, no contexto de transição democrática, a luz da Constituição de 1988, educadores e diversas entidades e instituições, que resistiram à opressão da ditadura, começaram a pensar uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação.

Depois do fracassado Governo Collor, as elites brasileiras elegem Fernando Henrique Cardoso. Durante seus dois governos, a educação brasileira foi moldada e subjugada às orientações dos organismos internacionais de modo a ajustá-la ao ideário neoliberal. Para isso,

---

<sup>29</sup> Os termos utilizados pelos autores que estão entre aspas possuem a seguinte referência (op. Cit., p. 62-63)

promoveu diversas reformas que visavam mudar a estrutura do Estado brasileiro não só no campo da educação, mas em todos os outros setores, sobretudo da economia, para concretizar o ajuste fiscal. Segundo Frigotto e Ciavatta,

“Em seu conjunto, o projeto educativo do Governo Cardoso encontra compreensão e coerência lógica quando articulado com o projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital. As demandas da sociedade organizada são substituídas por medidas produzidas por especialistas, tecnocratas e técnicos que definem as políticas de cima para baixo e de acordo com os princípios do ajuste”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 106 e 107)

Especialistas esses, em sua maioria, ligados aos organismos internacionais que orientaram tais reformas e atenderam às demandas dos grupos ligados ao capital dos centros hegemônicos internacionais. Neste sentido, que pela primeira vez na república brasileira, o Estado adota o ideário de educação do capital como seu. Deste modo, em detrimento do sentido público, em um processo de privatização do Estado, no qual impera a arbítrio e a ideologia do mercado. Para isso, ignora o debate travado sob a perspectiva da educação básica omnilateral, politécnica ou tecnológica, apresentada na proposta da LDB de 1996. Frigotto e Ciavatta afirmam que

“A dimensão talvez mais profunda e de conseqüências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação.” (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 108)

Conforme a análise de Cunha referente à educação profissional nos países da América Latina, como Brasil, Argentina e Chile, há um protagonismo das agências financiadoras, BIRD e do BID, nas reformas educacionais destes países. A orientação é que elaborem e implementem uma política que reverta a unificação da educação secundária com a educação técnico-profissional. No Brasil, tal incentivo serviu apenas para ignorar a LDB elaborada pelos movimentos de educadores a fim de impedir a unificação. A mudança proposta por essas agências, segundo o autor, “é um reforço no caso em que a segmentação tornar-se a tônica do sistema educacional, com escolas secundárias (propedêuticas ao ensino superior) nitidamente apartadas das escolas profissionais (voltadas à formação de trabalhadores diretamente ligados à produção)”. (CUNHA, 2000, p. 52)



Durante o Governo FHC, iniciou o processo de tramitação da nova LDB. O projeto original foi elaborado, através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública por diversas entidades científicas, políticas e sindicais. Durante o longo período de debate no parlamento sobre a LDB, a base do governo apresentava diversas alterações de modo torná-la compatível com a política do ajuste neoliberal. O texto original foi, em um primeiro momento, desfigurado completamente e, por fim, rejeitado. Tratava-se, na realidade, de uma estratégia. Com a demora, o Governo adequava a educação a sua orientação ideológica através de decretos e leis.

Por fim, a LDB aprovada em 1996 (Lei nº 9.394/96) era resultado de um projeto apresentado pelo então senador Darcy Ribeiro, uma ação isolada, sem nenhum diálogo ou conexão com as linhas gerais apresentadas na LDB original. Frigotto resgata Florestan Fernandes, cuja análise concluiu que a LDB de Darcy Ribeiro foi, ao mesmo tempo, um desfavor para a sociedade. Afinal, deturpou um projeto oriundo de longo processo de negociação da sociedade civil organizada e um favor ao Governo FHC, uma vez que este não possuía um projeto, mas precisava de um para contrapor ao projeto original e atender suas perspectivas educacionais. Frigotto ainda salienta que,

“Poderíamos dizer, sem exagero, que a nova LDB é uma espécie de ex-post cujo formato, método de construção e conteúdo se constituem em facilitador para medidas previamente decididas e que seriam, de qualquer forma, impostas. Exemplar, neste particular, como veremos adiante, é o que veio a se denominar de educação profissional. Apesar de a LDB já dar as diretrizes, o Decreto nº 2.208 de 1997, que é uma cópia fiel do Projeto de Lei nº 1.603/96, veio regulamentar a Lei, embora tenha encontrado ampla resistência, no Parlamento, mediante a pressão das organizações que compunham o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 99)<sup>30</sup>

A LDB de FHC criou dois sistemas educacionais. Um é o Ensino Regular, que compreende a educação básica dividida em fundamental, médio e superior, o outro trata-se especificamente da Educação Profissional, que é subdividida em 3 níveis: básico, técnico e tecnológico. Foi, desta forma, que se consolidou a concepção dual da educação, na medida em que colocou o ensino técnico como uma formação pós nível médio ou em concomitância. Como afirma Frigotto, “efetiva-se um dualismo que supõe que as dimensões técnicas, científicas, culturais e políticas sejam separáveis”. (FRIGOTTO, 2001, p. 84)

A reformulação do sistema de ensino profissional se efetivou pelo decreto de 1997. Através dele ocorreu a instituição dos três níveis “o básico (abrangendo a aprendizagem e os

---

<sup>30</sup> Os termos utilizados pelos autores que estão entre aspas possuem a seguinte referência (op. Cit., p. 62-63)

curso rápido para adultos), o técnico e o tecnológico, este já em nível superior”. Cunha salienta que o problema consiste no fato de “os três níveis da educação profissional não constituem progressão, pois o acesso a qualquer um deles independente da realização do antecedente.” (CUNHA, 2000, p. 55)

Nesse sentido, houve a desvinculação do ensino médio com ensino técnico. Podendo o ensino técnico ser freqüentado de forma isolada, cursado posterior ou concomitante ao ensino médio<sup>31</sup>, através de módulos e voltados para aqueles jovens que se interessam a ter uma formação profissional imediata, ficando aos demais a possibilidade de apenas se preparar para o ingresso no ensino superior. O ensino profissional integrado, com matrícula única para formação do ensino médio e técnico, foi proibido nas escolas federais, salvaguardadas, as escolas agrotécnicas. Os cursos modulares, por sua vez, para serem ofertados deviam ter correspondência com as profissões existentes no mercado de trabalho. Foi desta forma que ocorreu o processo de vinculação da educação profissional às requisições do capital, visando garantir determinadas qualificações para sua mão de obra.

Deste decreto houve dois desdobramentos no que concerne a educação intermediária. A primeira é que o ensino médio se estruturou, desde então, orientado por uma noção de educação geral-propedêutica apenas. Em segundo, o ensino técnico ficou organizado com a finalidade de formar o jovem para o trabalho, seguindo a lógica da organização do mundo do trabalho. Cunha analisa essa reversão,

“Dentre as mudanças ocorridas na educação brasileira nos anos 90, verificamos que a inflexão da tendência que se definia desde os anos 40 – a progressiva fusão entre a educação geral-propedêutica e a educação técnico-profissional – cedeu lugar a uma tentativa de cisão entre elas. Numa situação conflitiva, tal tentativa foi atenuada pela exigência de que o curso técnico somente poderá outorgar certificados para os alunos que tenham concluído o ensino médio, ainda que os módulos dos cursos técnicos possam ser freqüentados separadamente. Embora os técnicos possam candidatar-se a qualquer curso de nível superior, a ênfase ministerial no oferecimento de cursos seqüenciais permite prever que eles serão freqüentados, majoritariamente, pelos estudantes que não conseguirem acesso aos cursos superiores.” (CUNHA, 2000, p.58)

A dualidade estrutural da educação profissional brasileira reside na separação curricular e da organização independente do ensino técnico e do ensino médio. A exigência da obrigatoriedade da conclusão do ensino médio para a obtenção do diploma de nível técnico não suprime essa dualidade.

---

<sup>31</sup> Foi através do parecer 17/97, que o Conselho Nacional de Educação conseguiu impor ao Governo que os diplomas de cursos técnicos só seriam emitidos aos alunos que tivessem concluído o ensino médio.

A reforma conservadora da Educação profissional de 1997 regulamentou<sup>32</sup> os artigos da LDB relativos à Educação Profissional na “Rede Federal de Educação Tecnológica”<sup>33</sup>. Instituiu, também, duas normas: a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, o que sinalizou para um caminho de equiparação do ensino oferecido por essas instituições e o SENAI. Tais decretos ainda seguem na contramão da LDB original apresentada em 1996, que, muito ao contrário, delegava ao Ensino Médio a formação geral, bem como técnico.

“No entanto, entendemos que essa condição imposta pela referida reforma, assim como a equivalência instituída desde a LDB de 1961, não foram suficientes para se poder afirmar o fim da dualidade estrutural na educação brasileira. O fato de continuarem a existir escolas de nível médio, diferenciadas e desarticuladas, destinadas, umas, a cumprir, exclusivamente, com as finalidades do ensino médio, dentre elas a de consolidar e aprofundar os “conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (LDB, art. 35, inciso I) em nível superior e, outras, à profissionalização, ou à preparação para o exercício de profissões técnicas, é a garantia de sua continuidade. Ou seja, é a garantia da permanência da existência de trajetórias educacionais distintas, ainda que equivalentes em termos de prosseguimento dos estudos em nível superior, definidas, via de regra, pela origem de classe dos cidadãos.” (IGNÁCIO, 2009, p. 127 e 128)

O decreto de 97 ao instaurar o novo dualismo, concretizou a separação entre a educação média e a educação técnica, através da reforma dos CEFETs. Esta reforma obrigava tais instituições a restringir as matrículas do nível médio integrado, que, posteriormente, culminou na extinção total destes. Neste ponto, o Governo Lula distinguiu-se fundamentalmente de seu antecessor, no que diz respeito a rede federal de ensino técnico. Entretanto, não sem enfrentar no governo as disputas ideológicas travadas sobre os rumos da política de educação profissional do país.

Era compromisso assumido por Lula junto aos educadores progressistas a revogação do decreto n. 2.208/97. A revogação deveria vir acompanhada de outras medidas que recomporia as regras da política de educação profissional, deste modo, Frigotto e Ciavatta sinalizaram que,

“Quanto à revogação do Decreto 2.208/97, três outras medidas tornam-se imperativas, simultaneamente ao ato, enquanto não se dispuser da nova regulamentação: a) recuperar o poder normativo da LDB como Lei Ordinária, particularmente em relação ao ensino médio (artigos 22, 35, 36) e à educação profissional (artigos 39 a 42); b) autorizar as escolas a adequarem os cursos aprovados pelos órgãos normativos dos respectivos sistemas educacionais, ao parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, desde que respeitadas as demais normas para ensino médio; c) instaurar uma equipe técnica que oriente as ações e decisões dos órgãos normativos e das escolas nas questões decorrentes dessas medidas.” (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 5)

<sup>32</sup> Regulamentação que se processou pelos decretos nº 2.208 de 17 de abril de 1997 e nº 646 de 14 de maio de 1997.

<sup>33</sup> Rede composta pelas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

A concepção emancipadora da educação destina ao ensino médio a função de restabelecer a relação entre conhecimento e prática do trabalho, invertendo, assim, o processo de autonomia do conhecimento em relação ao processo de trabalho. Deste modo, seu fundamento deve ser superar a formação com vistas ao ajuste do homem as técnicas produtivas, processo que se concretiza com a assimilação, por parte dos alunos, das técnicas da produção em geral. Tal orientação constava no projeto original da LDB que se vinculava ao ideário da Politecnia, que defendia

“um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral.” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2008, p. 10)

Desta forma, o Governo Lula revogou o decreto 97 e instituiu o decreto 5.5154/2004, cuja base fundamental era consolidar a base unitária do ensino médio. O que significa a junção entre a formação geral e técnica em um único currículo, com uma única matrícula na rede federal de escolas técnicas. Tal decreto é resultado de um processo de disputa entre as forças conservadores e progressistas, cujo êxito é da segunda. Ainda assim, espera-se que de fato tal recomposição da formação técnica integral possa resultar de fato na superação do dualismo na educação brasileira.

A diferença substancial que há entre os decretos é que o de n. 2.208/97 do Governo FHC retira do ensino médio a possibilidade de formação técnica. Nesse sentido, as escolas técnicas federais ofereciam o ensino médio normal e cursos profissionalizantes modulares, cuja formação era aligeirada e fragmentada, que atendia, geralmente, a demanda do capital. Por sua vez, o decreto n. 5.154/2004,

“pretende reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.” (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2008, p. 15)

A disputa ideológica da educação profissional, sobretudo de nível médio, centra, necessariamente, no embate entre a constituição da escola dual e a escola unitária. Em verdade, a busca da efetivação de valores do capital ou emancipatórios se concretiza na forma de organização das entidades e currículos dos cursos técnicos ou profissionalizantes.

Por isso, o debate centra, de forma necessária, na estrutura que se desdobra do Estado. A organização da educação profissional em si corresponde tanto a possibilidade de uma

formação polivalente na escola dual, que fragmenta o sujeito, o conhecimento e o trabalhador em si, como também diz respeito a possibilidade de uma escola unitária que trabalha o sujeito e a produção em sua totalidade. Deste modo, a disputa não é só pelos conteúdos, pela decisão dos cursos, mas, sobretudo, da forma como é organizada a formação dos jovens, futuro trabalhadores, seja curricular como estruturalmente.

O percurso histórico da educação brasileira elucida a aliança de décadas entre Estado, capital e elite, que concretizou em diversos momentos a dualidade estrutural, dividindo por classe o acesso a formação. O rompimento com a dualidade estrutural do ensino médio técnico, assim como destacar a importância do mesmo para a formação dos trabalhadores é, ainda, um grande desafio. Primeiramente, para vencer a noção de que a profissionalização de nível intermediário deve ser destinada apenas a pobres. Percepção esta oriunda da tentativa de construção do homem unilateral, fragmentado, fundamentada pela separação entre o público alvo do ensino: ensino superior (trabalho intelectual) para as elites e técnico (trabalho manual) para os pobres.

E em segundo, para alinhar a educação ao projeto de construção de uma sociedade socialista, que passa pela formação do homem onmilateral, ou seja, integral, total. Isso só é possível com a instituição da escola unitária sob a égide da concepção da educação politécnica. Por isso, para Frigotto, essa educação

“estrutura-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura técnica um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação da ciência com a prática, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre formação teórica geral e técnica instrumental.” (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 93)

Para uma análise da educação profissional, qual seja, de uma educação voltada para formação de jovens para o ingresso no mercado de trabalho, faz-se necessário salientar que esse tema não é amplamente acolhido no debate teórico sobre a educação brasileira. Como afirma Cunha:

“Esse espaço vazio” se explica, pelo menos em parte pelo fato de que os historiadores da educação brasileira se preocupam, principalmente, com o ensino que se destina às elites políticas e ao trabalho intelectual, deixando o trabalho manual em segundo plano – atitude aliás, consistente com sua própria formação.” (CUNHA, 2000, p. 89)

Em contrapartida, Cunha, em “O ensino industrial-manufatureiro no Brasil”, se propõe a realizar uma reflexão centrada na formação para o trabalho vinculada ao trabalho manual. Isso quer dizer, que não há referência nessa obra à educação profissional como cursos superiores e escolas técnicas de ensino médio.

O autor resgata o lugar que o trabalho manual ocupa historicamente na sociedade brasileira, que, de certo modo, justifica o início do processo de formação para o trabalho ter se concretizado tal como foi. Em outras palavras, o fato de os homens negros e índios, escravos em sua maioria, desempenharem os trabalhos manuais, qual seja, que exigiam esforço físico e utilização da mão, afastaram desses ofícios os trabalhadores brancos e livres. Na tentativa de se diferenciar dos trabalhadores escravos, os trabalhadores livres e brancos negavam-se a desempenhar as mesmas funções.

O preconceito que reveste o trabalho manual surge dessa associação automática com o escravismo. Inobstante, os trabalhadores livres e brancos buscaram “branquear” certos ofícios. Essa negação ao trabalho manual traduz-se, nas palavras de Cunha, no “desprezo pelo trabalho exercido pelos escravos (pelos negros)”. (CUNHA, 2000, p. 90) Ressaltando, é claro, que não se trata de todos os trabalhos manuais, apenas os considerados vis.

Desse modo, para sanar a falta de trabalhadores em determinadas ocupações, por serem consideradas vis, houve a formação para trabalho compulsória, ou seja, formar crianças e jovens que não tivessem outra escolha. A primeira experiência exemplar desse caso, segundo Cunha, foi o Colégio das Fábricas, criado em 1809 no Rio de Janeiro, para abrigar os órfãos trazidos junto com a corte, que trabalhavam como artífices.

As Casas de Educandos Artífices foram criadas em 1840 e 1846, por 10 províncias, seguindo o modelo de aprendizagem militar. Em 1875 foi fundado o Asilo dos Meninos Desvalidos, no Rio de Janeiro, que abrigavam meninos de 6 a 12 anos, que viviam na extrema pobreza. Cabe salientar que o trabalho manual vem historicamente sendo delegado aos segmentos excluídos da sociedade: negros, pobres, órfãos.

O aumento da produção manufatureira no Brasil, meados do século XIX, criou demanda de trabalho. Para supri-la foram criadas entidades da sociedade civil que visavam, ao mesmo tempo, abrigar os órfãos e formá-los para desempenhar tais ofícios. Desde então, essas sociedades subsidiaram liceus de artes e ofícios. O primeiro foi criado em 1858 no Rio de Janeiro.

Segundo Cunha, no período do Império:

“Tanto as iniciativas do Estado voltadas para o ensino de ofícios, quanto das sociedades civis eram legitimadas por ideologias que pretendia: a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de idéias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas, que se beneficiam da existência de uma oferta de

força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação.” (CUNHA, 2000, p. 92)

Após o fim do Império, como afirma Cunha, outro fator ideológico foi incluído. Este fator era a formação para o trabalho como forma de vencer o pecado, fator incorporado pelos padres salesianos. Do Império a República, foram esses nortes ideológicos que orientaram o ensino de ofícios.

Como sabemos, no Brasil havia um Apostolado Positivista, que propunham reformas e alterações sociais, segundo a filosofia Comtiana. Foram seus discípulos no Brasil que se manifestaram sobre a formação da força de trabalho, com o intuito de “incorporar a sociedade o proletariado a serviço da República.” (Cunha, 2000, p. 92). Este Apostolado apresentou um memorial, que, substancialmente, atentava para dois problemas: necessidade de um proletariado bem formado para atender a indústria moderna e a necessidade de se formar cidadãos com maior moralidade e instrução por parte do Estado. O memorial discorria sobre a forma como os positivistas achavam que deveria ser organizada a sociedade para, como eles mesmos afirmam, “dignificar a pobreza, eliminando dela a miséria”.

A parte central do Memorial seria aquela em que os positivistas orientam para que a aprendizagem de ofícios fosse realizada apenas com aprendizes maiores de 14 anos e admitidos mediante requerimento da mãe. Atentavam para a necessidade do tempo livre dos aprendizes, para vivência com a mãe. E, assim, Cunha esclarece:

“Essas medidas não foram aceitas pelo governo, mas indiretamente influenciaram o decreto que limitou o emprego de menores nas fábricas da capital federal e na transformação do Asilo de Meninos Desvalidos no Instituto de Educação Profissional.” (CUNHA, 2000, p. 93).

Essa transformação foi assegurada pelo decreto 722, de 30 de janeiro de 1892 e incorporava, ainda, a Casa de São José. Visava, sobremaneira, acabar com o trabalho infantil prematuro. Dessa forma, os menores de 14 anos não seriam mais encaminhados às instituições de aprendizagem e os maiores de 14 anos percorreriam a série de ofícios e escolheriam a sua especialização.

O surto de industrialismo vivido no Brasil, em 1909, resultou na criação das escolas de aprendizes artífices. Essa foi a primeira política de Estado visando garantir formação para o trabalho. Segundo Ignácio (2001), “inaugurando a chamada *dualidade estrutural* da educação brasileira ao propor estruturas, organização, fins e objetivos diferentes para a educação

escolar brasileira, definindo trajetórias educacionais diferentes para estudantes oriundos de classes sociais distintas”. (IGNÁCIO, 2001, p. 8)

A fundação dessas escolas possuía duas orientações ideológicas que influíram sobre a sua finalidade. De um lado, acreditava-se que a criação dessas escolas deveria formar um proletariado mais “servil e obediente”. Com isso, evitar greves, até então recorrentes, e prevenir que os novos proletários fossem influenciados pelos estrangeiros e pelas correntes anarco-sindicalistas.

Por outro lado, havia a ideologia industrialista, que atribuía à indústria um papel elementar para desenvolver o Brasil, com função de solucionar os problemas econômicos e sociais. O ensino profissional era entendido como uma forma de superar a “questão social”. Nas palavras de Cunha, atribuíram à indústria, “valores como progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização”. (CUNHA, 2000: 94)

O governo de Nilo Peçanha, em consonância com a ideologia industrialista, criou, em 1906, no Rio de Janeiro, cinco escolas profissionais, três manufactureiras e duas agrícolas. Quando presidente expandiu essa política nacionalmente, fundou 19 escolas de aprendizes e artífices distribuídos por alguns estados. E, ainda, “as escolas de aprendizes artífices tinham prédios, currículos e metodologia didática próprios”, se diferenciando das demais escolas profissionais.

“A finalidade manifestamente educacional das escolas de aprendizes artífices era a formação de operários e contramestres, através de ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício em “oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais”.” (CUNHA, 2000, p. 95)

Nota-se que nesse período a economia brasileira passava por um processo de industrialização e urbanização. Nesse sentido, a prioridade da formação para o trabalho priorizava a força de trabalho que iria compor as formas de produção modernas (industriais) em detrimento da produção arcaica (extrativista). Podemos notar claramente ao comparar o número de escolas agrícolas eram, neste contexto, inferiores as escolas profissionais voltadas para o setor industrial. (INGÁCIO, 2001)

O último ano de funcionamento das escolas de aprendizes artífices foi em 1942, passaram por elas 141 mil alunos. Essas escolas ensinavam ofícios mais artesanais do que manufactureiros. Diante disso, cabe atentar para o fato de que essas escolas, portanto,



ofereciam um ensino distante dos que os propósitos industriais possuíam seus ideólogos. Com exceção da escola de São Paulo, a única a oferecer ensino de torneiro mecânico, mecânica e eletricidade.

Todavia, além do Estado, existiram outras iniciativas de formação para o trabalho. As experiências que mais se destacaram são as das empresas ferroviárias, que garantiam a formação de seu próprio operariado. Foi em 1906 a fundação da primeira dessas escolas práticas, a Escola Prática de Aprendizes de Oficinas, no Rio de Janeiro, mais precisamente na Estrada de Ferro Central do Brasil.

Esta primeira iniciativa possuía um ensino assistemático, ou seja, os aprendizes imitavam os mestres e executavam as tarefas conforme a produção. Já na década de 1920, o ensino de ofícios das empresas ferroviárias foi sistematizado. A Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (1924) foi a primeira experiência de aprendizagem sistemática e atendia a demanda de 4 empresas ferroviárias.

Cunha observa que o ensino de ofícios “apresentavam duas inovações que vieram a ser difundidas posteriormente: a utilização das séries metódicas e a aplicação de testes psicotécnicos<sup>34</sup> para seleção e orientação dos candidatos aos diversos cursos”. (CUNHA, 2000, p. 97) As séries metódicas substituem os padrões artesanais de aprendizagem de ofício, e foram elaboradas visando formar grande quantidade de trabalhadores.

Em 1930, a Estrada de Ferro Sorocabana, empresa estatal, organizou o SESP (Serviço de Ensino e Seleção Profissional. Desse modo, a Escola Profissional de Sorocaba ofereceria o ensino de conteúdo geral, ficaria para as oficinas da empresa o ensino propriamente profissional. O SESP oferecia 5 cursos: curso de ferroviários, curso de aperfeiçoamento, curso de tração, curso de telégrafo e iluminação e curso de tráfego. O total de 2.400 trabalhadores foram formados pelo SESP.

Roberto Mange, através do IDORT, apresentou às empresas ferroviárias e ao governo de São Paulo o projeto do CFESP (Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional) como forma de expandir a aprendizagem sistemática as demais empresas ferroviárias do estado. O

---

<sup>34</sup> Os testes psicotécnicos foram desenvolvidos pelo IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho), que oferecia saídas para as crises de 1929, sobretudo, formas de combater os movimentos reivindicatórios de trabalhadores. Para combater a desorganização administrativa das empresas, a solução apresentada pelo IDORT era o *taylorismo*. E os testes psicotécnicos buscavam ainda aumentar a produtividade dos trabalhadores, ao “colocar “o homem certo no lugar certo” e selecionar os mais capazes”. (CUNHA, 97). Visavam, sobretudo, ser um instrumento de contratação que fosse capaz de evitar operários “agitadores”. (CUNHA, 2000: 97)

CFESP foi criado em 1934, com recursos do governo e das ferrovias. Foi fundado com a adesão de 5 empresas ferroviárias paulistas. Em 1942, já contabilizavam 16 escolas profissionais nas ferrovias paulistas e ainda mais 9 ferrovias associadas, fora de São Paulo.

A diferença substancial entre as escolas de aprendizes de artífices e o ensino garantido pelo SESP e CFESP é que neste último as empresas podiam influir sobre o processo de formação. Nas primeiras, a burocracia e os padrões curriculares rígidos dificultavam a intervenção empresarial. Além disso, a organização das escolas do SESP e CFESP, em séries metódicas, era mais eficaz para atender os objetivos e demandas das empresas.

A generalização da aprendizagem sistemática, por sua vez, só ocorreu, de fato, a partir do Estado Novo, com o projeto industrialista de desenvolvimento. Na Constituição de 1937, o artigo 129, previa que o ensino profissional destinado às classes desfavorecidas seria dever do Estado, devendo fundar institutos profissionais e auxiliar iniciativas dos estados e municípios. Dispunha, também, que “é dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinados aos filhos de seus operários ou de seus associados.” (CUNHA, 2000, p. 99)

Orientado por esse dispositivo, o Ministério da Educação elaborou, em 1938, um projeto que previa a:

“criação de escolas de aprendizes industriais mantidas e dirigidas pelos sindicatos dos empregadores e pelos estabelecimentos industriais. As escolas teriam oficinas próprias destinadas à prática dos aprendizes, isto é, dos trabalhadores maiores de 14 anos e menores de 18 anos. Os cursos durariam de 8 a 16 horas semanais, em horário coincidente com o período de trabalho, remunerando-se a atividade produtiva do menor”. (CUNHA, 2000, p. 99)

Este projeto esclarece, ainda, as responsabilidades da empresa e do Estado. Para a primeira cabe empregar trabalhadores menores a 10% do efetivo total de operários, ao segundo, a tarefa de manter as escolas, onde sindicato e empresas não pudessem estabelecê-los, ou seja, um Estado com função complementar apenas. Em 1938, o projeto aqui explicitado foi enviado a CNI (Confederação Nacional das Indústrias) e a FIESP (Federação das Indústrias do estado de São Paulo), as quais manifestaram contrárias na figura de seus presidentes sob a contestação das despesas que ficariam a cargo das empresas.

Os empresários não percebendo as vantagens que poderiam obter através desse projeto, se recusaram a contribuir com a formação profissional do operariado. No entanto, o governo decretou em 1939 a obrigatoriedade das empresas garantirem os cursos de

aperfeiçoamento profissional para adultos e jovens. Esse decreto obteve resistência dos empresários. Vargas sinalizou que ou os empresários garantiam a formação profissional prevista em lei ou obedeciam ao decreto último. Optaram pela primeira possibilidade, CNI e FIESP, desde então, assumiram o SENAI como criação própria. O SENAI foi regularizado através do decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942.

Cunha ressalta a postura dos empresários frente ao artigo que garante a formação profissional. Em um primeiro momento, opondo-se a garanti-la e, em um segundo momento, assumindo como seu um projeto oriundo de um decreto, imposto arbitrariamente pelo Estado. O SENAI foi uma imposição do Estado aos empresários. Estes resistiram inicialmente, mas foram obrigados a assumir a idéia, que provou sua funcionalidade, por isso, esses mesmos empresários reescreveram a história e tomaram para si a autoria da idéia.

O decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, concilia duas modalidades de formação de operários:

“A principal modalidade seria desenvolvida nas escolas industriais, herdeiras das antigas escolas de aprendizes artífices, então promovidas ao nível pós-primário (1º ciclo do ensino médio, ramo industrial). Aí seriam ensinados ofícios que exigiriam uma formação mais longa, em oficinas especializadas. A outra modalidade seria a aprendizagem, ministrada em “serviços”, que associará escola e trabalho, visando ao ensino de parte de cada ofício industrial.” (CUNHA, 2000, p. 96)

Trata-se, portanto, de duas modalidades de formação profissional que se excluem, qual seja, aprendizagem industrial e ensino industrial. O primeiro refere-se ao deslocamento do ensino profissional para o Ensino Médio (a época grau médio), dessa forma, o ensino primário exclusivamente garante uma formação geral.

Nesse sentido, esse deslocamento, em um primeiro momento, visa selecionar para formação profissional alunos em condições de prosseguir os estudos, portadores do *ethos pedagógicos*. Apesar de herdeiras das escolas de aprendizes artífices, a educação profissional de grau médio, não utilizou os critérios de seleção e escolha praticadas por essas. As escolas de aprendizes e artífices orientavam-se pelo assistencialismo como base de seleção. Em contrapartida, as novas escolas industriais tem por fundamento de seleção a “realização de “exames vestibulares” e de testes de aptidão física e mental” (CUNHA, 100). Como afirma Cunha, a pobreza deixa de ser critério.

Havia, ainda, outro projeto voltado para a formação de menores não-trabalhadores de 11 a 14 anos, sob a tutela do sindicato dos empregados, escolas que seriam mantidas com

recursos do imposto sindical em que os alunos deveriam ser filhos ou irmãos dos operários. Mas vejamos a diferença entre ensino industrial e aprendizagem industrial apresentada pela “lei orgânica”.

<b>Características</b>	<b>Ensino Industrial</b>	<b>Aprendizagem Industrial</b>
Distinção prevista na “lei” orgânica.	“Os cursos industriais [básicos] são destinados ao ensino, de modo completo, de um ofício, cujo exercício requeira a mais longa formação profissional. (“lei orgânica do ensino industrial, art. 9º parágrafo)”. (CUNHA, 101)	“os cursos de aprendizagem são destinados a ensinar, metodicamente, aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício” (idem, art. 9º, parágrafo 4º)” (CUNHA, 101)
Nominação dada pela “lei” orgânica	Escolas Industriais	Escolas de Aprendizagem
Duração	4 anos letivos	De 1 ano a 4 anos de duração
Público para formação	Menores que não trabalham	Menores que estavam empregados
Local de Ensino	Escolas com laboratório e oficinas	Escolas mantidas pelas empresas junto as oficinas das mesmas.
Conteúdo	Aula prática do ofício escolhido e de cultura geral (reduzida)	Disciplinas de Cultura Técnica e Geral
Subordinação das Escolas	Estado	“Serviços” - (SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)

A “lei” orgânica sofreu alterações que visavam ressaltar a aprendizagem industrial como uma formação parcial, como uma das modalidades do ensino industrial. Tal modificação não objetivava acentuar a sobreposição do ensino industrial a aprendizagem, mas ilustrava uma pretensão do Ministério da Educação de controlar todo o ensino industrial.

O projeto de lei do SENAI foi assinado por Vargas 17 dias antes do projeto da “lei” orgânica. Este ato dissolveu o conflito que havia sido instaurado pela aspiração de controle do Ministério da Educação e a Presidência da República, cujo objetivo era deixar a cargo das entidades patronais o controle, via Ministério do Trabalho.

Para tratar do processo de consolidação do SENAI, precisa-se estabelecer uma relação estreita com o desenvolvimento econômico do país. O papel que o SENAI desempenhou e desempenha na formação de força de trabalho está ligado à demanda apresentada pelo setor produtivo e pela maneira como se organiza. Desse modo, o SENAI ganhou novos contornos estruturais e prioridades consonantes com os rumos tomados pela indústria no Brasil.

Seu nascedouro data da década de 40, período que coincide com o surgimento do processo de industrialização no Brasil, ainda no Governo Vargas. O Governo Vargas optou por uma mudança de orientação, reposicionando a econômica brasileira em relação ao capitalismo monopolista. Ainda nos primeiros anos, na década de 1930, o foco da economia no Governo Vargas foi o investimento na industrialização, sobretudo, para a substituição dos produtos importados por itens produzidos no Brasil. Deste modo, o SENAI focou oferecer aprendizagem industrial para formar o operariado dessas indústrias.

Já nos anos 50, com o processo de aceleração da industrialização, política central do Governo de Juscelino Kubitschek (50 anos em 5 – Plano de Metas), consequente da abertura econômica para a vinda de indústrias multinacionais, o SENAI amplia-se por todo país, para atender a demanda de formação da mão-de-obra a ser absorvida pelas grandes indústrias, sobretudo, na modalidade de treinamento.

As indústrias automotivas que se instalaram no país se tornaram pioneiras e eram as que demandavam um grande contingente de trabalhadores. Porém, entre estes milhares de postos criados, grande parte não exigia, necessariamente, uma qualificação para execução, uma vez que essas indústrias se organizavam nos moldes fordista/taylorista, que imprimia um trabalho rotinizado, parcelar. (TOMIZAKI, 2008)

Por outro lado, a autora destaca que havia uma demanda de técnicos qualificados, o que no Brasil era escasso. Obrigando, então, as indústrias importarem esses profissionais dos países de origem. Essa conjuntura justifica, pois, a criação de escolas profissionalizantes pelas próprias empresas para formar sua mão-de-obra. O exemplo clássico é a Mercedes-Benz, que instala um SENAI dentro de sua planta em São Bernardo do Campo - SP, nos anos 50, o que se estende as demais plantas da empresa, como Campinas e Juiz de Fora. Em seu percurso histórico, o SENAI apresenta que,

“Nos anos 60, o SENAI investiu em cursos sistemáticos de formação, intensificou o treinamento dentro das empresas e buscou parcerias com os Ministérios da Educação e do Trabalho, e com o Banco Nacional da Habitação. Na crise econômica da década de 1980, o SENAI percebeu o substancial movimento de transformação da economia e decidiu investir em tecnologia e no desenvolvimento de seu corpo técnico. Expandiu a assistência às empresas, investiu em tecnologia de ponta, instalou centros de ensino para pesquisa e desenvolvimento tecnológico”. (<http://www.senai.br>)

O SENAI chega, nos anos 1990, com uma estrutura consolidada e com protagonismo na formação para o trabalho na esfera da qualificação e treinamento. No entanto, no correr dessa mesma década, a instituição se depara com muitos desafios, oriundos das transformações ocorridas no mundo do trabalho, da reorganização da forma de produção. Essas transformações tiveram desdobramentos no que concerne o tipo de formação a ser oferecido pela instituição, a fim de atender as novas expectativas do mercado, assim como no questionamento da natureza da própria instituição, no que diz respeito a finanças.

Na década de 90 se inicia e concretiza no setor industrial a reestruturação produtiva no Brasil. O mesmo ocorre nos países centrais, porém, na década de 70. As indústrias adotavam até então o modo fordista/taylorista de produção (produção em massa) e se inovaram com o chamado toyotismo (que vincula produção a demanda). Essas alterações ocorreram com base na adoção de inovações tecnológicas em detrimento da força de trabalho, sem afetar, no entanto, o crescimento da produção.

Todavia, são reduzidos drasticamente o número de postos de trabalhos no setor industrial, o que afeta diretamente a organização do SENAI. Afinal, é uma entidade que possui natureza ambígua, criado por ato estatal, mas gerida pelo setor privado, mas precisamente pelas entidades representativas dos empresários, a CNI (Confederação Nacional da Indústria) e pelas Federações estaduais, cujo orçamento tem por base a contribuição compulsória. Isso significa que para cada trabalhador regulamentado, formalizado com direitos trabalhistas assegurados, há uma dedução desses impostos que são destinados ao SENAI. Em resumo, a receita do SENAI é vinculada a folha de salários.

Em face da nova conjuntura, compreendem-se os desafios enfrentados pelo SENAI. As transformações do mundo do trabalho se desdobram em processos como *terceirização*, parte da produção ou do processo de produção (fornecimento, logística, até mesmo limpeza) são repassadas para outras pequenas empresas, em alguns setores são, até mesmo, empresas que não pertencem ao setor industrial. Nesse último caso, o recolhimento é repassado o SENAC. Além disso, essas pequenas empresas se valem de formas contratuais muito precárias que não geram nenhum recolhimento para o SENAI.

Há, ainda, a *terciarização*, que se traduz em um reordenamento da economia, transferindo a centralidade do setor industrial para o setor de serviços, ocasionando perda de recolhimento do SENAI em função do SENAC. Por fim, o mais impactante processo nas contas do SENAI, a *informalização*, diz respeito ao crescimento do número de trabalhadores informais, que dispensados do setor produtivo ou sem possibilidades de inserção no mesmo, criam novas formas de trabalho. Trabalho informal, no entanto, não participa da contribuição compulsória, já que não há garantia de direitos e pagamentos de encargos trabalhistas.

Da metade da década de 90 em diante, há um longo percurso de flexibilização dos direitos trabalhistas, dentre os quais a regularização do “emprego temporário”, que, segundo Cunha (2000), reduziu em 50 % a arrecadação do SENAI e SENAC. É válido salientar que diante dessa flexibilização, em especial, a CNI e as federações se posicionaram contrários. Diferente dos empresários, justamente por compreender seus impactos ao SENAI. Divergência essa que desdobra de outros pontos de distanciamento de interesses, entre os empresários e suas entidades de representação, como veremos abaixo.

Mas os impactos não se restringem apenas a questão do recolhimento do SENAI, mas a sua forma de organização de investimento. Grande parte da contribuição compulsória era destinada a aprendizagem industrial, foco central do SENAI. Entretanto, as novas formas de organização da produção industrial não demandavam mais a qualificação garantida pela aprendizagem industrial, e sim o treinamento.

Na questão ainda do financiamento, houve outro episódio que colocou em questão a sustentabilidade do SENAI. que foi a reivindicação por parte dos empresários, da redução do chamado “custo Brasil”, diante da ameaça da concorrência com a abertura da economia. Essa pauta empresarial exigia a redução de custos da produção, dos juros, mas, sobretudo da força de trabalho. E, em consequência, a redução da contribuição que as empresas efetivavam ao “Sistema S”, ao SENAI, inclusive.

No entanto, a exemplo da divergência acerca da aprovação do “emprego temporário”, houve entre os empresários e as entidades que os representavam, CNI e federações, uma nova discordância. Como afirma Cunha, “isso porque os recursos daqueles serviços são vultosos, importantes para essas entidades e os ocupantes de seus cargos, cuja proteção político-eleitoral é significativa. Afinal, o SENAI e o SESI juntos, arrecadaram quase R\$ 2 bilhões , em todo o país, em 1995”. (CUNHA, 2000, p. 103)

Por fim, diante de todos os questionamentos aos mecanismos de financiamentos sempre prevaleceram os mesmos por decisão dos empresários. Todavia, por parte dos trabalhadores a exigência se centrava na gestão da entidade. Os trabalhadores, em especial a CUT, reivindicavam uma gestão tripartite do SENAI, ou seja, a composição de um conselho formado por empresários, governo e trabalhadores, em igualdade. A pretensão da CUT, para além disso, era que “recursos oriundos da contribuição compulsória possam ser direcionados para outras entidades.” (CUNHA, 2000, p. 104)

Para enfrentar esse cenário de insegurança, a direção do SENAI passou a desenvolver algumas estratégias. Dentre elas a substituição dos dirigentes regionais, antes funcionários do SENAI e agora empresários, na tentativa de unificar a orientação no mesmo nível e entre diferentes níveis da instituição. E ainda, de acordo com Cunha,

“De todo modo, parece que a estratégia que tende a prevalecer no enfrentamento de tal ameaça<sup>35</sup> é o afastamento da área de ambigüidade pública/privada, marca da origem corporativa do SENAI. Assim, a entidade definiu como seu objetivo estratégico a busca da auto-sustentação, isto é, a possibilidade de operar no campo da educação profissional sem contar com a contribuição compulsória. Em consequência, a instituição se dispensaria de oferecer a aprendizagem industrial, o curso que absorve maior parte dos recursos, para se dedicar aos que o mercado parece demandar com maior intensidade, e para os quais estaria disposto a pagar. Igualmente com a assistência técnica e as consultorias, áreas novas e promissoras.” (CUNHA, 2000, p. 105)

Vale salientar, que o SENAI ainda assim não estaria livre de ameaças, no caso, em específico, de concorrência, pois antes era referência em educação profissional, no caso não está mais sozinho. E, cientes disso, priorizou ofertar “vantagens que seus concorrentes não podiam alcançar”. (CUNHA, 2000, p. 105) Dentre os principais concorrentes se encontram as

---

<sup>35</sup> Essa ameaça se refere a possibilidade das centrais sindicais participarem da instituição. O que só ocorreria com o fim da contribuição compulsória, com a efetivação de uma autoprivatização do SENAI.



Escolas Técnicas Federais que, nos termos de Cunha, se encontravam em um processo de *senaiização*<sup>36</sup>. Como afirma Cunha,

“Como elemento impulsionador das mudanças dessas instituições, os recursos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), desempenharão um papel estratégico. Mesmo constituindo um forte apelo ao crescimento das ONGs que atuam na educação profissional, os vultosos recursos do FAT poderão viabilizar, ao mesmo tempo, a autoprivatização do SENAI e a *senaiização* das escolas federais e dos CEFETs.” (CUNHA, 2000, p. 106)

Cunha, por fim, salienta que há “um ministério que não ministra a educação profissional”. De acordo com ele, isso possibilita a abertura para o protagonismo absoluto do setor privado na formação para o trabalho. Atenta-se, ainda, que esse risco é maior quando questionamos que tipo de formação tem recebido os trabalhadores por essas entidades privadas: atende as expectativas do mercado ou busca construir pilares de uma formação emancipadora? Questão que pode facilmente ser ampliada quando nos referimos às escolas técnicas federais<sup>37</sup>, como estas se organizam e a que demanda responde.

A orientação ideológica da educação profissional é centro da análise deste trabalho, no que se refere à estruturação da política de formação dos jovens no SENAI dentro da planta da Mercedes-Benz. Para isso, foi preciso conhecer como se realiza, no aspecto geral, a relação SENAI e empresariado. Para, deste modo, empreender uma análise sobre como se processa, na prática, a parceria entre SENAI e Mercedes-Benz e o resultado dessa parceria: a política de formação dos jovens aprendizes.

### **2.3 - O SENAI da Mercedes-Benz e o curso.**

A tarefa de começar a entender a formação profissional ofertada pela planta da Mercedes-Benz de Juiz de Fora iniciou na primeira conversa com o gerente de RH, ainda na primeira visita. Nesse primeiro contato, ficou claro, que o gerente de RH dedicava uma atenção particular a política de formação da MBB, uma vez que o mesmo, iniciou sua carreira na empresa através da formação do SENAI da Mercedes-Benz do ABC Paulista. Foi relatado, por ele, que todos os atuais chefes dos diversos setores da Mercedes-Benz de Juiz de Fora são

---

<sup>36</sup> Como já discutido acima, isso ocorreu com as mudanças implementadas nas Escolas Técnicas Federais, nos anos 1990, durante o Governo de FHC.

<sup>37</sup> A política do Governo Lula para a educação profissional, como visto, transformou essa realidade descrita por Cunha. Ressalta-se que a análise do mesmo foi realizada nos anos do Governo FHC. Não há ainda, um debate estruturado sobre o SENAI durante os Governos Lula.

oriundos do SENAI da Mercedes-Benz do ABC Paulista. Segundo ele, na época essa formação era a grande chance de inserção no mercado de trabalho para jovens pobres como ele. Além disso, a Mercedes-Benz apoia e apoiou a continuidade da formação destes, o que possibilitou a ascensão dentro da própria empresa até a conquista dos cargos de chefia.

Dentre as inúmeras diferenças entre as plantas da empresa do ABC e de Juiz de Fora, uma delas recai sobre o processo de seleção para entrada no curso do SENAI-MBB. Isto porque na planta do ABC Paulista a indicação para participar da seleção está vinculada a relação familiar, ou seja, os jovens são familiares dos trabalhadores da empresa, que são indicados por esses para participarem da prova. O que também foi salientado pelo coordenador da comissão de fábrica do ABC Paulista, segundo ele só podem se inscrever filhos e irmãos dos operários da Mercedes-Benz.

Em Juiz de Fora, de acordo com o gerente de RH da empresa, a seleção é realizada por uma avaliação sócio-econômica, não sendo as vagas destinadas apenas a familiares dos trabalhadores. Tal como foi para a trajetória de vida dele, esta é, em sua opinião, uma grande possibilidade para que jovens pobres da cidade possam ter uma formação profissional e uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho, possibilidades, muitas vezes, restritas devido a suas condições sociais.

Ainda ressalta, que muitos dos jovens que eram indicados por trabalhadores da fábrica, sejam filhos, sobrinhos ou primos, buscaram ter outras inserções que não a operária, o que ocasionava um alto índice de evasão. Por isso, a abertura dessas vagas para jovens pobres é também uma tática de combater essa evasão e garantir a entrada e permanência desses jovens. Afinal, eles são formados especificamente para serem operários daquela fábrica, seria um “desperdício” de investimento caso não efetivem no quadro de funcionários.

Muito além, há um incentivo, por parte da empresa, na continuidade da formação desses jovens. Segundo o gerente de RH, a Mercedes-Benz oferece uma bolsa de 50% para os trabalhadores da planta que queiram cursar a graduação no SENAI. Mas, também, possibilita a formação desses jovens em outras áreas, como exemplo, cita jovens que formaram em administração e, através de um processo seletivo interno, se tornaram trabalhadores do RH da empresa. Exemplos de alguns destinos desses jovens formados pelo SENAI – MBB/JF.

O SENAI - Centro Integrado de Desenvolvimento do Trabalhador Luiz Adelar Scheuer (Rodovia BR 040 – Barreira do Triunfo) situado na planta da Mercedes-Benz, é uma

das três unidades de Juiz de Fora<sup>38</sup> e possui uma ampla estrutura física. Neste espaço são ofertados, além da formação dos aprendizes da Mercedes-Benz, cursos de qualificação, formação continuada, curso técnico e aprendizagem industrial para outras empresas. Na época da visita, haviam turmas de aprendizes da Votorantim, turmas de qualificação de soldagem para os futuros trabalhadores da CODEME e do curso técnico de Mecatrônica, cujas vagas oferecidas são divididas entre jovens que participam do programa do governo do Estado de qualificação profissional e por jovens que arcam com o seu próprio curso.

Ao longo deste trabalho, quando citarmos SENAI-MBB será uma referência ao SENAI Centro Integrado de Desenvolvimento do Trabalhador Luiz Adelar Scheuer. Esta unidade oferece os cursos elencados no Quadro I. Além desses, o SENAI – CIDT também oferece cursos de atualização e requalificação aos trabalhadores da Mercedes-Benz.

### Quadro I

#### Cursos – SENAI CIDT Luiz Adelar Scheuer

<b>Cursos Técnicos</b>	<b>Aprendizagem Industrial</b>	<b>Qualificação/ Aperfeiçoamento</b>
Desenhos e Projetos Mecânicos  Mecatrônica	Operador de Processos Industriais  Montador Automobilístico  Pintura Automotiva  Eletricidade Industrial	Soldagem

Mesmo comportando essas outras turmas e cursos, o SENAI da Mercedes-Benz tem como prioridade a formação dos aprendizes da fábrica. Isso pode ser verificado pela estrutura predial, toda organizada em função das demandas de formação da empresa. Na época da pesquisa, o prédio estava sendo reformado, assim como a própria planta da Mercedes-Benz, para comportar o caminhão Actros, novo produto a ser produzido na fábrica de Juiz de Fora.

<sup>38</sup> As outras duas unidades são a Faculdade SENAI de Tecnologia (FATEC/Centro), SENAI Centro de Formação Professor José Fagundes (Manoel Honório).

Após a conclusão da reforma, os jovens passariam a ter as aulas práticas com o caminhão e não mais com o carro.

De acordo com o gerente de RH da Mercedes-Benz, o SENAI estava se reestruturando para comportar mais jovens para formação. Cada fábrica, por lei, deve ter em seu quadro 5% de aprendizes. Como há a prospecção do aumento do quadro de trabalhadores da fábrica para 4 mil, aumentará, também, o número de aprendizes em formação. Esta é, no entanto, atualmente, uma possibilidade questionável. Ao contrário do que se propagava, a Mercedes-Benz de Juiz de Fora não efetivou novas contratações no início desse ano de 2012. Inobstante a isso, decretou férias coletivas aos seus trabalhadores, tanto na fábrica de Juiz de Fora como de São Bernardo do Campo.

Segundo o diretor do SENAI - MBB, o curso de aprendizagem específico da Mercedes-Benz de Juiz de Fora existe desde 2002 e vem sofrendo constantes alterações desde então. Devido as transformações da planta, em outubro e novembro de 2011, haveria uma nova readequação do currículo para ajustar a nova demanda de formação, voltada para habilitar os jovens para a produção de caminhões. No retorno a empresa, nesse ano de 2012, foi questionado sobre a alteração do currículo, mas esse processo, pelo menos por hora, ainda não concretizou.

Essa política de formação do SENAI-MBB, segundo o diretor, no início, era mais ampla. Os jovens formavam em mecânica geral com ênfase em mecânica veicular, o que ampliava as possibilidades de inserção no mercado de trabalho para esses jovens, caso não efetivassem na MBB. Restava a eles a possibilidade de trabalhar em qualquer outra fábrica. Com o tempo, essa formação se tornou cada vez mais específica para atender a demanda da MBB. Salientou, também, que no início a formação era mais extensa, porque além da aprendizagem, esses jovens cursavam o técnico e formavam como técnico e não como aprendiz. Hoje formam apenas como aprendizes. Conseqüentemente, houve um enxugamento também no que concerne aos conteúdos do curso, de acordo com o coordenador da comissão de fábrica da Mercedes-Benz do ABC Paulista:

“Antigamente era mecânica geral com alguns direcionamentos, ou você seguia na área de mecânica de autos, né mecânicas baseado em motores combustão diesel ou mecânica de usinagem né? Toda parte de operação de máquinas. Hoje o curso é Mecânico de produção veicular, eles fizeram um mix pra atender as necessidades da fábrica, então hoje o menino é formado dentro do SENAI Mercedes e ele atende as necessidades da Mercedes. Então ele não faz um curso amplo que ele aprende todo o desenvolver e o pensar da mecânica, da (...) mecânica. Ele atende os requisitos pra

Mercedes.” (Coordenador da Comissão de Fábrica da Mercedes-Benz do ABC Paulista)

Esse redirecionamento comprova que essa formação cumpre o único e exclusivo papel de preparar os jovens para serem trabalhadores da fábrica da Mercedes-Benz. Além disso, essa formação também é estruturada não só para ensinar os jovens a trabalhar especificamente numa linha de produção da Mercedes-Benz, mas sobretudo, dentro da cultura organizacional toyotista, a qual organiza o sistema de produção da fábrica em questão.

Deste modo, a estrutura do SENAI-MBB está toda organizada para possibilitar a formação dos jovens no que se refere a esses dois pontos. O prédio do SENAI-MBB é composto por um grande salão onde tem como peças fundamentais as mesmas máquinas que são utilizadas pelos jovens quando chegam no chão da fábrica. Atualmente, encontra-se o caminhão desmontado como instrumento de aprendizado.

Como dito, a Mercedes-Benz processa uma reorientação de seu curso de formação, ofertando apenas a aprendizagem industrial. A aprendizagem surge ainda na Idade Média, como uma forma encontrada pelos artesãos para transmitir suas técnicas e conhecimentos aos novos artesãos, que passavam a ser requisitados. Deste modo, cada artesão possui alguns números de aprendizes, indicados pela família e amigos, para produzir junto ao mestre até que estivessem preparados para se tornar um novo mestre. Tal modelo permaneceu até a industrialização. (Cartilha do SENAI)

Depois disso, a aprendizagem passou a ser realizada através de uma associação entre atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho, como antes, e, também, em ambientes especializados para atividades teóricas. Para vencer a problemática transição da escola para a produção, as empresas optaram por passar a receber os aprendizes no processo de produção por um período de prática profissional, como módulo curricular. Esta parte da aprendizagem realizada na própria empresa pode ser concomitante ou subsequente a aprendizagem teórica, que é referida pelo SENAI como “aprendizagem metódica em ambiente escolar”.

No Brasil, durante o processo de industrialização nos anos 1940, duas medidas associadas entre si, marcam o início da aprendizagem de forma institucionalizada: a criação

do SENAI e a obrigatoriedade legal da contratação e matrícula de cotas de aprendizes pelas empresas industriais, ambas previstas por leis.<sup>39</sup> A regra geral da aprendizagem industrial,

“A Aprendizagem Industrial é regulada por lei (artigos 428 a 433 da CLT) e concretiza-se por meio de contrato de trabalho especial, com duração máxima de dois anos, entre um jovem de 14 a 24 anos de idade e uma empresa, exceto para aprendizes com deficiência. Durante o contrato de aprendizagem devem ser desenvolvidas atividades teóricas e práticas, de complexidade progressiva, correspondentes a uma formação técnico-profissional metódica” (Cartilha de Aprendizagem Industrial – SENAI, 24)<sup>40</sup>

O SENAI é a principal instituição que oferta a Aprendizagem Industrial, seguindo a orientação de educação profissional dual, qual seja, é estruturada em duas etapas igualmente importantes, uma na escola e outra na empresa, já em condição de trabalho real. Que se realiza, segundo SENAI:

“A etapa na escola caracteriza-se por atividades planejadas de ensino e de aprendizagem, compreendendo disciplinas instrumentais e relacionadas, bem como simulações e práticas em ambientes pedagógicos. A etapa na empresa, integrante do currículo da aprendizagem, deve ser pedagogicamente articulada à etapa escolar, mas não se confunde com a prática desenvolvida na própria escola. Em função da multiplicidade de situações do aprendiz e da empresa, a etapa da aprendizagem na empresa apresenta uma complexidade operacional que acaba dificultando a adoção de procedimentos uniformes. Conquanto necessária, a realização dessa etapa precisa ser flexível e individualizada, ajustada às condições de cada aprendiz e de cada empresa.” (Cartilha da Aprendizagem Industrial – SENAI, 24)

O objetivo previsto em lei é que a parte teórica fosse desenvolvida na escola e as atividades práticas na fábrica. O debate que isto suscita é a deficiência que esse sistema possui ao separar em duas partes o processo de formação, que deveria associar teoria e prática durante toda a aprendizagem. O SENAI, em sua Cartilha da Aprendizagem Industrial, se refere a essa problemática. Argumenta, em contrapartida, que o problema de fato reside, que a própria escola também desenvolve boa parte de atividades práticas, o que pode ser percebido pela estrutura física do SENAI. Ressalta, ainda, que muitas vezes, há pontos teóricos da aprendizagem que deveria ser trabalhado na empresa. Para justificar essa separação a Cartilha se refere à definição do glossário de educação profissional, do SENAI, de teoria e prática.

“Teoria – é o conjunto de conhecimentos, conceitos ou princípios sistematizados que explicam fenômenos ou fatos e que podem fundamentar uma prática. Em educação profissional, é o conjunto de conhecimentos e conteúdos fundamentais de determinada

<sup>39</sup> O SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) é um dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, criado pelo Decreto Lei nº 4.048 de 1942, restrito para a indústria. A obrigatoriedade da contratação de aprendizes foi instituída em 1942 e focalizava a indústria, um novo decreto em 2000 estende a todos os estabelecimentos produtivos a obrigatoriedade da contratação de aprendizes.

<sup>40</sup> Ressalta-se, porém que a idade apresentada nesta definição se orienta pela nova lei do aprendiz, como veremos.

profissão, pedagogicamente organizados e indissociavelmente articulados à prática.” (Cartilha da Aprendizagem Industrial – SENAI, 24)

“Prática – é a execução ou realização de uma atividade ou experiência, fundamentada ou não em uma teoria. Em educação profissional, a prática, indissociável da teoria, é absolutamente indispensável para a aquisição de competências.” (Cartilha da Aprendizagem Industrial – SENAI, 24)

Como podemos observar, a definição teórica do SENAI prevê a formação numa perspectiva estreita voltada apenas para a prática profissional, ou seja, de uma determinada profissão. Neste caso, a associação justifica-se pelo fato de que a teoria apresenta os conceitos de uma profissão, cuja experiência na empresa se baseará no reconhecimento prático desses mesmos conceitos. Por isso, compreende-se que até mesmo a parte teórica da Aprendizagem Industrial é trabalhada com atividades práticas, em máquinas e ferramentas disponíveis nas unidades do SENAI.

Para o SENAI, há prática e teoria em todo o processo de aprendizagem industrial e nos dois ambientes, cuja preponderância na fábrica, supõe-se ser da prática, também presente na fase escolar. Justifica-se, porém, o momento da formação na empresa por esta etapa corresponder à prática profissional curricular que se realiza em uma situação real de trabalho. Isso, em realidade, diz respeito ao que é essencial na aprendizagem industrial do SENAI, ou seja, ter inserido no local de trabalho um jovem que está em formação para ocupar aquela função determinada. Assim explicita a Cartilha da Aprendizagem,

“a aprendizagem só se completa com a prática real de trabalho no ambiente produtivo, de forma articulada e coerente com a aprendizagem na escola. Daí, portanto, a necessidade de período de aprendizagem na empresa para que a qualificação profissional seja integralizada” (Cartilha da Aprendizagem Industrial – SENAI, 26)

Sendo assim, a Aprendizagem Industrial se firma na forte associação formação e emprego. Para o SENAI, trata-se de uma oportunidade, ainda que não seja uma garantia da inserção dos jovens aprendizes no mercado de trabalho formal, e, em grande medida, não é mesmo. Entretanto, considera-se esta política como uma oferta, ainda assim, da possibilidade dessa inserção.

A etapa da escola pode acontecer de 3 formas diferentes: subsequente a etapa da escola, concomitante (um período na escola e, depois, outro período na empresa) e de forma intercalada, o qual geralmente nominam de sistema dual, em que os dias da semana são divididos entre escola e empresa. Nesta etapa da empresa, as atividades devem estar em comum acordo com que está previsto no programa de aprendizagem (Decreto nº5.598, 1º de dezembro de 2005, em seu art. 23).

Por fim, entende-se que aprendizagem, originalmente, constitui-se em uma formação que possui duas etapas, teórica e prática desenvolvidas em locais diferentes, escola e empresa. No entanto, reconhece-se as dificuldades impostas a formação na etapa prática. Mesmo assim, a aprendizagem industrial continua sendo uma aposta do SENAI e dos empresários. Para estes, a aprendizagem industrial ocupa, ao mesmo tempo, a função de formar os perfis profissionais requeridos pelos empresários, assim como uma estratégia importante de educação profissional dos jovens.

### **A Lei do Aprendiz e o Programa de Aprendizagem Industrial**

A primeira Lei do Aprendiz foi promulgada em maio de 1943, como parte da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas). Esta lei foi reformada em dezembro de 2005, pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o Ministro do Trabalho, Luiz Marinho.

A Lei do Aprendiz foi mudada já em seu capítulo I, art. 2, cujo texto altera a faixa etária dos aprendizes. Antes a Lei determinava que aprendiz deveria ser maior de 14 anos e menor de 18 anos, a nova Lei estende a idade para até menor de vinte e quatro anos. O prazo do contrato de aprendizagem, na Lei, está previsto como um contrato de trabalho especial não superior a dois anos. Contrato esse que obriga o empregador a garantir a formação técnico-profissional metódica compatível com a possibilidade de desenvolvimento do aprendiz, a este cabe o compromisso de executar as tarefas necessárias para a formação. O contrato, ainda, é selado pela anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, com recolhimento do FGTS (Fundo de Garantia do Tempo de Serviço) correspondente a 2% da remuneração paga ao aprendiz.

No Capítulo IV, Seção I, da Lei do Aprendiz está colocado a obrigatoriedade da contratação de aprendizes pelas empresas, determinando que o número de aprendizes contratados deve ser equivalente a pelos menos a 5% e máximo de 15% dos trabalhadores existentes nos estabelecimentos empregadores. Consta, também, outra alteração da Lei do Aprendiz, que em sua primeira versão previa apenas a contratação de aprendizes em indústrias, o que se estende a outros setores, a partir da nova Lei de 2005.

A jornada do aprendiz pode ser de duas formas. Para os jovens que ainda não concluíram o ensino fundamental, não deve exceder as seis horas diárias. Já para os aprendizes que já concluíram o ensino fundamental, a jornada poderá chegar a oito horas



diárias somente se forem acrescentadas maior conteúdo teórico. O aprendiz menor de 18 anos ainda está resguardado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Deste modo, as férias do aprendiz devem coincidir com as férias escolares, não podendo o empregador alterar o período definido no programa de aprendizagem.

O programa de aprendizagem industrial é definido como:

“conteúdo pedagógico desenvolvido por meio de atividades teóricas e práticas, sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica, devendo conter, basicamente, os objetivos do curso, as competências a serem desenvolvidas, os conteúdos a serem trabalhados, a carga prevista, bem como estratégias de acompanhamento e avaliação”. (Cartilha da Aprendizagem Industrial – SENAI, 33)

As instituições qualificadas para oferecer a aprendizagem industrial são as entidades ligadas aos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SECOOP), as Escolas Técnicas de Educação e Entidades sem Fins Lucrativos (ESFLs)<sup>41</sup>. Se o SENAI não oferecer cursos que atendam as demandas de qualificação do perfil profissional demandado por uma empresa, o caso pode ser analisado pelo mesmo e encaminhadas possibilidades de cursos e programas regulares específicos, desde que a qualificação profissional requisitada conste na CBO.

Este é o caso da Mercedes-Benz. A cota de aprendizes da Mercedes-Benz é preenchida por jovens formados no SENAI por demanda específica da empresa. Desde 1959, a Mercedes-Benz firmou uma parceria com o SENAI em São Bernardo do Campo. Em Juiz de Fora, a empresa também estendeu essa parceria, tendo na planta da Mercedes-Benz uma unidade do SENAI.

A empresa tem total liberdade para determinar os requisitos de seleção dos jovens para a aprendizagem industrial. No SENAI da Mercedes-Benz do ABC, segundo o Coordenador da Comissão de Fábrica, a indicação segue uma lógica familiar. Antigamente, os trabalhadores da planta podiam indicar para realizar a prova de seleção filhos, irmãos, primos, sobrinhos e netos. Hoje está reduzida apenas a indicação de filhos e irmãos. Lógica essa, como visto, não se estende para o SENAI da planta em Juiz de Fora. De acordo com o Gerente de RH da empresa, jovens pobres podem fazer a prova para ingressar na aprendizagem industrial. Ou

---

<sup>41</sup> As Entidades sem Fins Lucrativos, apenas aquelas que contem em estatuto o objetivo de assistência ao adolescente e a educação profissional, devidamente registrada Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente (CLT, arts 429 e 430).

seja, há um recorte socioeconômico, que se estende, os trabalhadores podem indicar pessoas da família e conhecidos do bairro, filhos de amigos e etc.

Os salários dos aprendizes, como previsto pela lei, devem ser garantidos como salário mínimo/hora, sendo permitida outra forma de pagamento apenas se for a condição mais favorável, que pode ser fixada e especificadas em contrato, na convenção coletiva ou acordos coletivos. Nas Mercedes-Benz, os aprendizes recebem, durante o tempo de formação escolar, 80% do salário mínimo. Na etapa prática na empresa, por sua vez, é pago o piso inicial da categoria.

O vale-transporte é assegurado pela lei da aprendizagem industrial, no caso da Mercedes-Benz, o transporte (Bairro/SENAI e SENAI/bairro) é o mesmo utilizado pelos trabalhadores, ou seja, ônibus especial da empresa. Além disso, a Mercedes-Benz fornece, durante a formação, uniforme completo igual ao usado pelos trabalhadores. A alimentação (café da manhã e almoço) é oferecida no restaurante dentro do SENAI. Apenas aos aprendizes da Mercedes-Benz, quando são transferidos para empresa, fazem suas refeições junto aos trabalhadores no restaurante da empresa. Percebe-se que a transferência para etapa prática, no caso da aprendizagem da Mercedes-Benz, não muda apenas o tempo da formação teórica para a prática, mas a própria condição do jovem aprendiz, que, em situação real de trabalho, é colocado em condições semelhantes aos dos trabalhadores.

Aos aprendizes ainda é possível ter o recolhimento da contribuição sindical, uma vez que estes integram a categoria para a qual estão se qualificando. A filiação, no entanto, garante acesso apenas aos direitos fixados na convenção/acordo coletivo se houver previsão expressa para recolher a contribuição sindical. As vantagens e/ou benefícios concedidos aos demais empregados da empresa só serão estendidos aos aprendizes se houver previsão nas convenções e acordos e garantidos pelo empregador.

### **Cursos e Tempo de Formação**

Os primeiros jovens a serem formados pelo SENAI da Mercedes-Benz tiveram, no ano inicial, a formação em Aprendizagem Industrial em Mecânica Geral com ênfase em Produção Veicular e, depois, prosseguiram a qualificação ingressando no Curso Técnico em Mecânico Geral com ênfase em Produção Veicular, processo que durava mais um ano e meio. Em 2010, a formação ofertada pelo SENAI-MBB se reestruturou para atender as demandas específicas de qualificação de mão de obra da empresa, reduzindo apenas a aprendizagem, eliminando a

formação técnica. Criou-se, então, a Aprendizagem Industrial em Montagem de Veículos Automotores.

No quadro I, pode-se visualizar as características gerais da primeira aprendizagem oferecida pelo SENAI-MBB:

### Quadro I

#### Aprendizagem Industrial em Mecânica Geral com ênfase em Produção Veicular

<b>Nome do Curso</b>	Aprendizagem Industrial em Mecânica Geral com ênfase em Produção Veicular
<b>Área</b>	Metalmeccânica
<b>Titularidade Profissional (CBO)</b>	Mecânico Geral
<b>Carga horária</b>	1200 horas

O Curso de Aprendizagem Industrial em Mecânica Geral com ênfase em Produção Veicular estava estruturado em 1 ano, dividido em dois períodos, que se dividiam da seguinte forma:

### Quadro II

#### Memória de cálculo – Carga Horária

<b>Duração Total do Curso</b>	200 dias letivos
<b>Carga Horária Total</b>	1200 horas
<b>Nº de dias por semana</b>	5 dias
<b>Nº de aulas por período letivo</b>	600 aulas
<b>Carga horária diária</b>	6 horas
<b>Nº de aulas por dia</b>	6 aulas
<b>Módulo/aula</b>	60 minutos
<b>Horário</b>	8:00 h às 15:45 h (perfazendo um total de 7:45 h)
<b>Intervalos</b>	1 hora e 45 minutos (dividido) 1 h e 05 minutos destinada ao almoço 20 minutos na parte da manhã 20 minutos na parte da tarde

Para ingressar no Curso Técnico em Mecânica Geral com ênfase em Produção Veicular, o jovem deveria atender a 3 pré-requisitos: ser egresso do Curso de Aprendizagem

Industrial - Mecânica Geral com ênfase em Produção Veicular, ter a idade de 16 anos e estar devidamente matriculado no Ensino Médio ou tê-lo concluído.

O curso é linear, diferente da aprendizagem industrial, não possui módulos de qualificação com terminalidades. Sua estrutura está organizada em 1 ano. As informações específicas da organização curricular estão compiladas no Quadro III, que segue abaixo:

### Quadro III

#### Organização e informações gerais sobre o Curso Técnico de Mecânica Geral com ênfase em Produção Veicular

<b>Nome do Curso</b>	Técnico em Mecânica Geral com ênfase em Produção Veicular
<b>Área</b>	Mecânica Geral
<b>Habilitação</b>	Técnico em Mecânica Geral com ênfase em Produção Veicular
<b>Carga horária (Total)</b>	1900 horas (1200 horas + 700 horas (Estágio Supervisionado))
<b>Duração total do curso</b>	200 dias letivos

A memória de cálculo – carga horária do curso -- segue a mesma divisão da aprendizagem (destacada no Quadro II), com a diferença de que o curso possui 100 dias letivos e a aprendizagem 200 dias. O Plano de Curso do Técnico destaca, ainda, a sub-área, que se situa na Produção, os detalhes estão no Quadro IV.

### Quadro IV

#### Sub-área: Produção

<b>Função</b>	<b>Sub-função</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento</li> <li>• Manufatura</li> <li>• Controle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de Projetos</li> <li>• Programação e controle da produção</li> <li>• Operação do processo e gestão da qualidade</li> <li>• Controle de insumos e produtos</li> </ul>

Em 2010, o SENAI-MBB encerra a oferta da formação Aprendizagem Industrial e Técnico em Mecânica Geral com ênfase em Produção Veicular e inicia a Aprendizagem Industrial em Montagem de Veículos Automotores. A diferença é que a formação passa a ser

diretamente ajustada a demanda específica da Mercedes-Benz, cuja produção é de veículos automotores. Os jovens que se formavam em Mecânico Geral tinham possibilidade de se fixar em vários setores da fábrica, desde manutenção até a própria linha de montagem, e, ainda, podiam ingressar em outras fábricas do setor. Com o novo curso de aprendizagem industrial, além de apenas aprendizes, sua inserção na fábrica esta reduzida apenas à linha de montagem. Isso se justifica pela titularidade que o novo curso concede ao jovem, como pode ser observado na organização do curso que segue no Quadro V.

### Quadro V

#### Aprendizagem Industrial em Montagem de Veículos Automotores

<b>Nome do Curso</b>	Aprendizagem Industrial em Montagem de Veículos Automotores.
<b>Área</b>	Automotiva
<b>Titularidade Profissional (CBO)</b>	Montador de Veículos Automotores (linha de montagem)
<b>Carga horária total</b>	2400 horas

A estrutura da Aprendizagem Industrial em Montagem de Veículos Automotores está organizada em 24 meses, ou seja, 2 anos e dividido em 4 períodos letivos. Este curso de Aprendizagem Industrial possui uma carga horária total maior que o a Aprendizagem Industrial Mecânica Geral com ênfase em Mecânica por duas razões: não existe mais a seqüência da formação técnica e ainda é um curso que com duas etapas de formação, a primeira no SENAI e a segunda na própria empresa, com aulas práticas. Esta divisão está detalhada no Quadro VI.

### Quadro VI

#### Sistema Dual do Curso de Aprendizagem Industrial em Montagem de Veículos Automotores.

Aulas Teóricas (SENAI)	Aulas Práticas (Mercedes-Benz)	
<p><b>Carga Horária Total:</b> 1200 horas</p> <p>(memória de cálculo da carga horária igual a divisão da Aprendizagem Industrial em Mecânica Geral com ênfase em Mecânica Veicular – ver Quadro II)</p>	<p><b>Carga Horária Total:</b> 1200 horas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Montagem Bruta</u> – 400 horas</li> <li>• <u>Pintura</u> – 400 horas</li> <li>• <u>Montagem Final</u> – 400 Horas</li> </ul>	
	<p><b>Duração</b></p>	<p>200 dias letivos</p>
	<p><b>Nº dias/semana</b></p>	<p>5 dias</p>
	<p><b>Nº aulas/período</b></p>	<p>600 aulas</p>
	<p><b>Carga horária/dia</b></p>	<p>6 horas</p>

#### Perfil Profissional e Quadro Curricular Básicos dos Cursos

Os Planos de cursos do SENAI – MBB apresentam o perfil profissional esperado após a conclusão da formação dos jovens. Além do perfil geral, explicitam os detalhamentos destes perfis, que, em geral, buscam construir habilidades específicas para a prática profissional, relacionando capacidades de leitura, interpretação, identificação, medição, controle dos conceitos estudados durante a fase de formação do SENAI-MBB.

No primeiro projeto de formação do SENAI-MBB, dividido em Aprendizagem Industrial e Técnico em Mecânica Geral com ênfase Mecânica Veicular, objetivava formar perfis profissionais diferentes, associados à complexidade da formação. O perfil profissional de conclusão da Aprendizagem Industrial Mecânica Geral com ênfase Mecânica Veicular é definido como um profissional capaz de:

“Preparar, regular e operar máquinas operatrizes, confeccionar peças de uso industrial, identificar e montar circuitos eletroeletrônicos e hidropneumáticos, realizar manutenção de sistemas mecânicos de veículos sobre pneus, observando normas técnicas, de qualidade e segurança no trabalho e meio ambiente” (Página 2 – Plano de Curso)

O perfil profissional do curso técnico em Mecânica Geral com ênfase Mecânica Veicular, por sua vez, exige um profissional que possa:

“ Planejar, coordenar, orientar e controlar, no níveis tático e operacional, ações relativas aos processos de usinagem, montagem, instalação e manutenção produtiva total de sistemas mecânicos e eletroeletrônicos de veículos sobre pneus, em linhas de produção e montagem de indústrias automobilísticas, empregando conhecimentos tecnológicos, técnicas gerenciais, executando e fazendo executar métodos de trabalho em cumprimento a planos de produção, seguindo normas técnicas, ambientais e de segurança, procedimentos industriais e metas da empresa. Podendo, ainda operar máquinas-ferramenta convencionais e programáveis”. (Plano Curricular: 2 e 3)

Pode-se observar que há uma diferença substancial. Por um lado, a Aprendizagem Industrial em Mecânica Geral com ênfase Mecânica Veicular busca formar o jovem para ser um executor de funções. Por outro lado, o Técnico em Mecânica Geral com ênfase Mecânica Veicular visa habilitar esse mesmo jovem para uma atuação mais ampla, de pensar e decidir sobre o processo, um papel “gerenciador” da execução. É nessa linha, que as competências específicas do técnico estão para além de interpretar, conhecer e identificar. Os jovens são formados, portanto, para analisar, programar, definir, efetuar, aplicar e projetar conceitos durante a ocupação de sua função na fábrica.

Os Quadros Curriculares dos cursos justificam a diferença da formação, sobretudo, a quantidade de carga horária para determinadas disciplinas. O currículo da Aprendizagem Industrial em Mecânica Geral com ênfase Mecânica Veicular, como se pode observar no Quadro VII, possui, em sua grade, matérias específicas para uma formação restrita a execução de tarefas, na medida em que são trabalhados, de forma isolada, conceitos que estão em conexão com um campo conceitual mais amplo. Capacitando os aprendizes de modo que desenvolvam a compreensão de uma pequena parte do processo de produção.

### Quadro VII

#### Quadro Curricular – Aprendizagem Industrial em Mecânica Geral com ênfase em Produção Veicular

Componente Curricular	Carga Horária Total (h)	Carga Horária (h)	
		1º Período	2º Período
<b>Automobilística</b>	170	0	170
<b>CAD – Computer Aided Design</b>	40	0	40
<b>Desenho Técnico</b>	70	70	0
<b>Eletroeletrônica</b>	80	40	40
<b>Eletrohidropneumática</b>	80	40	40
<b>Sistema de Manufatura</b>	90	50	40
<b>Tecnologia Mecânica</b>	140	100	40
<b>Usinagem Geral</b>	530	300	230
<b>TOTAL</b>	1200	600	600

No Técnico em Mecânica Geral com ênfase Mecânica Veicular, por sua vez, são desenvolvidos mais de um conceito em um campo teórico. Deste modo, o jovem técnico tem maior possibilidade de entendimento do processo de produção como um todo, o que o habilita a exercer as tarefas de coordenação e planejamento. Esta diferença fica clara quando observamos o componente curricular referente a Mecânica, componente de maior centralidade já que a habilitação dos jovens é em Mecânico Geral. Ao comparar os quadros curriculares (Quadro VII e Quadro VIII), percebe-se que na Aprendizagem Industrial esse campo está reduzido a uma disciplina “Tecnologia Mecânica”, com carga horária 140 horas, no Técnico, o campo teórico “Mecânica”, está dividida em “Automação” e “Produção Mecânica”, que juntas totalizam uma carga horária de 515 horas.

Salienta-se, ainda, que esses são dois momentos distintos de formação, mas que são associados pela política de formação da Mercedes-Benz, que, como percebe-se, exige a Aprendizagem Industrial como pré-requisito para ingresso no Técnico. Entende-se que os



jovens que adquirem apenas a aprendizagem possuem uma qualificação deficitária. O mesmo ocorre no curso Técnico, suas lacunas, porém, são em outros aspectos da formação. Pode-se observar adiante que o processo de educação profissional deste modelo é dual, ou seja, ensino técnico e ensino geral são dissociados e desconectados, neste caso, em especial, são cursados em instituições diferentes.

Outro fator que permite ao jovem técnico em Mecânica Geral com ênfase em Mecânica Veicular ter maior condição de conhecer o processo produtivo de forma geral é que as partes do processo de produção específico da fábrica da Mercedes-Benz são trabalhadas no currículo. Ao observar o Quadro VIII, percebe-se que disciplinas como “Montagem Bruta”, “Montagem Final” são trabalhadas no componente “Administração de Produção” e ainda “Pintura Automotiva”, no componente “Química”.

#### Quadro VIII

##### Quadro Curricular – Técnico em Mecânica Geral com ênfase em Produção Veicular

<b>Componente Curricular</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária Total</b>	<b>Carga Horária 1º Período</b>	<b>Carga Horária 2º Período</b>
<b>Mecânica</b>	Automação	75	55	20
	Produção Mecânica	440	440	0
<b>Eletrônica</b>	Eletrônica Digital e Embarcada	105	55	50
<b>Administração de Produção</b>	Montagem Bruta	110	0	110
	Montagem Final	100	0	100
<b>Organização e Normas</b>	Organização e Normas	80	50	30
<b>Química</b>	Química Industrial	50	0	50
	Pintura Automotiva	190	0	190
	Plásticos e Moldes	50	0	50
<b>TOTAL</b>		1200	600	600

Para concluir o Técnico em Mecânica Geral com ênfase em Produção Veicular, como exposto acima, os jovens precisam realizar o estágio curricular supervisionado na empresa com duração mínima de 700 horas. No entanto, no Plano de Curso não está explícito como se

organiza o estágio na prática, assim como a relação do jovem com a linha de produção, apenas os critérios de avaliação deste. Deste modo, não há embasamento para avaliar a aplicação da formação na prática dentro da empresa.

O segundo programa de formação do SENAI-MBB, que se resume apenas a Aprendizagem Industrial em Montagem de Veículos Automotores, objetiva a formação de um profissional com habilitação para:

“Preparar, regular e operar máquinas operatrizes, executar soldas e arco elétrico, por resistência elétrica (solda ponto) e oxigás, executar pintura com pistola a ar comprimido, confeccionar peças de uso industrial, identificar, e montar circuito hidropneumáticos, prestar manutenção emergencial de pequeno porte em equipamentos mecânicos, realizar manutenção de sistemas móveis e mecânicos de veículos sobre pneus, observando normas técnicas, de qualidade e segurança no trabalho e meio ambiente.”

Busca-se, neste curso, desenvolver outros aspectos do perfil profissional como interpretação, execução, medição, controle, aplicação dos conceitos curriculares. Observa-se uma construção curricular que visa capacitar os aprendizes a execução de tarefas específicas da linha de montagem da Mercedes-Benz. As etapas da linha de produção também são trabalhadas pelo currículo, como podemos observar no Quadro IX. No entanto, cumpre a função de capacitar esses jovens a saberem executar tarefas em qualquer setor da linha de montagem, por isso, sua titularidade é determinada como Montador de Veículos Automotores.

### Quadro IX

#### Quadro Curricular - Aprendizagem Industrial em Montagem de Veículos Automotores

Componente Curricular	Carga Horária Total (h)	Carga Horária (h)	Carga Horária (h)	Carga Horária (h)
		1º Período	2º Período	Prática Profissional
<b>Automobilística</b>	80	80		
<b>Contr. Num. Comput. (CNC)</b>	50		50	
<b>Des. Assistido por Computador (CAD)</b>	40		40	
<b>Desenho Técnico</b>	60	60		
<b>Eletricidade Básica</b>	40	40		
<b>Eletro-hidropneumática</b>	70	40	30	
<b>Eletrônica Básica</b>	40		40	
<b>Manutenção Mecânica</b>	40		40	
<b>Montagem Bruta</b>	480	80		400
<b>Montagem Final</b>	480		80	400
<b>Pintura</b>	480		80	400
<b>Sistema de Manufatura</b>	40	40		
<b>Tecnologia Mecânica</b>	100	60	40	
<b>Usinagem Geral</b>	400	200	200	
<b>TOTAL</b>	2400	600	600	1200

Podemos observar que os componentes curriculares “Montagem Bruta”, “Montagem Final” e “Pintura” são os únicos trabalhados tanto nas aulas teóricas, ainda que menos tempo, pois soma 240 horas da carga horária trabalhada no SENAI-MBB e nas aulas práticas, uma vez que correspondem exatamente aos setores da linha de montagem da empresa. Nesta segunda etapa da formação, como visto acima, os aprendizes realizam no interior da Mercedes-Benz.

De acordo com o Plano de Curso, durante o período da prática profissional, o aprendiz permanece matriculado no SENAI, uma vez que a unidade continua acompanhando e orientando os aprendizes na empresa no decorrer do desenvolvimento do programa de aprendizagem nas aulas práticas. Esse acompanhamento ocorre através de regulares visitas dos profissionais do SENAI-MBB durante a realização da prática profissional, a fim de efetuar o registro no livro de acompanhamento da prática profissional. As atividades desenvolvidas na nessa etapa são monitoradas por um profissional indicado pela empresa, mas monitorado e supervisionado também pelo SENAI-MBB. A divisão dos aprendizes entre os setores da linha de montagem fica a cargo da empresa desde que garanta a passagem dos mesmos pelos 3 setores.

A Aprendizagem Industrial em Montagem de Veículos Automotores possui uma faceta fragmentária, na medida em que visa a formação de aprendizes para atender a demanda da linha de montagem da Mercedes-Benz de Juiz de Fora. Ou seja, há uma forte relação formação profissional e demanda de uma mão de obra qualificada para determinada função na empresa.

Para além das matérias específicas da Aprendizagem, os Planos de Cursos apresentam, também, outros temas que são tratados de forma transversal. Alguns desses temas são matérias básicas como Cálculo Aplicado, Português Aplicado, Informática Aplicada, assim como temas mais gerais, como Preservação Ambiental e Empreendedorismo. E, ainda, temas como Saúde e Segurança no Trabalho, para discutir as causas e conseqüências dos acidentes de trabalho e, por isso, trabalha as normas de proteção pessoal e coletiva, para prevenção e segurança. Além disso, existem dois temas transversais, que neste trabalho nos interessam de modo particular, que são os que se referem a Qualidades Pessoais e Conceitos de Qualidade Total. Veremos mais detalhadamente sobre isso no próximo tópico.

### 3- JOVENS OPERÁRIOS: A FORMAÇÃO DA CONDIÇÃO OPERÁRIA.

Deluiz, Santana e Souza (1999) assinalam que nos anos 90, a educação foi fortemente determinada e influenciada pela “Neo-Teoria do Capital Humano”, processo em que não apenas o capital impõe exigências da formação escolar aos trabalhadores, mas a tendência das próprias empresas ampliarem sua participação na formação desses trabalhadores, seja pela gestão ou mesmo execução da educação, geral ou profissional. (DELUIZ, SANTANA, SOUZA, 1999)

Derivam da Teoria do Capital Humano, desdobramentos que influem diretamente a vida dos jovens a partir dos anos 1990. Trata da noção de *empregabilidade*, que, de acordo com Deluiz, Santana e Souza, “vem sendo referida pelos órgãos privados e governamentais de Formação Profissional a um determinado conjunto de capacidades e competências que tornam o trabalhador apto a tornar-se “empregável”.” (DELUIZ, SANTANA, SOUZA, 1999, p. 68)

O objetivo dessa teoria era pensar em mecanismos de vencer as desigualdades entre nações no pós- Guerra como modo de combater a ofensiva socialista, sobretudo na América Latina, após a Revolução Cubana. O mecanismo apontado era a respeito de que o maciço investimento na educação traria para os países, indivíduos e famílias o retorno igual ou maior que qualquer outro investimento. Essa era a chave para reduzir as desigualdades sociais entre países, indivíduos e classes. Diminuir a desigualdade era, então, a estratégia encontrada para que o socialismo não se tornasse a alternativa de transformação social.

A partir disso, ocorreram dois desdobramentos. O primeiro é que os sistemas educacionais dos países dependentes se reestruturaram e reorientaram a lógica da formação profissional mesmo na perspectiva do capital. Há um deslocamento da noção de “qualificação” para a de “competências”. No taylorismo, a força de trabalho devia saber-fazer, por isso, era formada no próprio processo de trabalho. Os operários mais antigos ensinavam o trabalho aos novos, isso quer dizer que a formação profissional acontecia no próprio local de trabalho, onde o saber operário era gerado e transmitido.

Para toyotismo, a lógica de formação, assentada na noção de competências, o operário deve saber-ser. Bastista (2009), conclui, que “a competência não é outra coisa senão a capacidade que tem o indivíduo para tomar a iniciativa e assumir responsabilidades diante de situações profissionais concretas, com as quais se depara.” (BATISTA, 2009: 101) Percebe-se que a noção de competências é indissociável do indivíduo, em outras palavras, competências

são habilidades adquiridas que se tornam atributos individuais. Perpassa, ainda, pela crença de que esse indivíduo esteja preparado para estabelecer maior envolvimento com seu trabalho, seja interessado pelo trabalho que realiza. Em suma, Zarifian afirma: “a competência é realmente a competência de um indivíduo”. (ZARIFAN, apud BATISTA, 2009, p. 100)

Se no taylorismo-fordista os termos comumente utilizados eram “conhecimento” e “qualificação”, estes são substituídos com acumulação flexível pelos termos “saber” e “competência”. Como afirma Batista:

“A noção de competência, portanto, se encaixa perfeitamente nos pressupostos e nexos organizacionais do toyotismo, que é o momento predominante da reestruturação produtiva. Enquanto a noção de qualificação diz respeito à visão estática do mundo do trabalho taylorista-fordista, a noção de competência é apresentada sempre associada a termos como “novo”, “inovação”, “mudança”, “evolução”, ideologicamente aparece sempre associada a idéia de transformação.” (BATISTA, 2009, p. 106)

Da TCH origina um segundo desdobramento, a escolaridade passou a ser a estratégia para garantir a permanência no emprego, mobilidade social e ascensão. Isto, de certo modo, influenciou diretamente na construção das estratégias de vida dos jovens, sobretudo, a partir do fim dos anos 1990.

“Os jovens certamente desconhecem a noção de capital humano e empregabilidade, mas sabem que o mercado de trabalho só lhes abrirá uma porta se forem altamente escolarizados e qualificados. E que essas exigências estão conectadas a novas condições de trabalho, que para eles são as únicas com as quais tiveram contato.” (CASSAB, NEGREIROS, 2010, p. 89)

Para tanto, neste capítulo será empreendido o esforço de situar os jovens, filhos da classe trabalhadora, neste novo contexto econômico e social. Contexto este que possui uma redução da perspectiva de entrada no mercado de trabalho e uma forte associação da educação como mecanismo de conquista de emprego. Especificamente, irá ser discutido o caso dos jovens operários, que passam pela formação profissional no SENAI-MBB. Percebida por eles, desse modo, como possibilidade de superar esse desafio impostos aos jovens da imprevisibilidade quanto ao futuro profissional e discutir a lógica dessa formação com base na noção de competências, pela qual são formados e o impacto dessa formação no processo de identificação desses jovens de sua condição operária. O entendimento sobre processo de reconhecimento de classe também considerará a percepção que os mesmo possuem da ação sindical realizada na empresa.

### 3.1 – Jovem adulto-flexível: a concretude da relação educação e trabalho.

Para pensar sobre a questão da juventude na sociedade, é preciso considerar o debate sobre geração. Especificamente neste caso, refere-se ao conceito formulado por Mannheim (1968), que considera a geração como uma categoria sociológica, uma vez que “o fenômeno social da “geração” não representa nada mais que um tipo particular de identidade de situação. Abrangendo, assim, “grupos etários” relacionados, incrustados em um processo histórico-social”. (MANNHEIM, 1968, p. 73)

Para tanto, pode-se afirmar que uma geração é determinada por indivíduos que compartilham vivências similares dentro de um mesmo contexto social. É constituída de sujeitos que partilham uma situação social dentro do processo histórico. Deste modo, juventude é uma categoria socialmente construída na medida em que ser jovem é participar de uma situação vivida em consonância com um grupo etário. Na definição de Cassab:

“Assim, ser jovem é sempre uma condição transitória, é uma travessia, uma passagem sinalizada não só por algumas peculiaridades físicas, sem dúvida, mas também por atributos que são históricos e socialmente construídos”. (CASSAB, 2001, p. 63)

Muito além, é possível afirmar que as representações de juventude modificam-se em relação ao tempo e ao espaço vivido. A concepção de juventude varia ainda de acordo com a sociedade onde está inserida. Não há uniformidade quando se refere apenas ao contexto histórico vivido, mas depende ainda do fator cultural onde se constitui.

Juventude define-se como categoria sociológica a partir da situação e momento históricos, sociais e culturais que se vivencia. Todavia, dentro desse mesmo processo histórico que define a juventude é em que se encontram as desigualdades sociais e econômicas. Por isso, não podemos nos referir a juventude como um grupo coeso, no qual todos os indivíduos desfrutam da mesma realidade no presente e possuem as mesmas perspectivas de futuro. Em realidade, o que existe são juventudes, uma vez que os destinos dos jovens são determinados pelo seu lugar na sociedade. Como destaca Cassab, “é preciso ter claro que não é possível, antes de mais nada, falar-se de juventude no singular. As múltiplas formas de inserção dos jovens a partir de suas origens e posição de classe é que determinarão de que jovens se fala”. (CASSAB, 2001, p. 65)

A condição social, econômica e cultural na qual os jovens estão inseridos que determina o modo como os mesmos entram para a vida pública. E é, nesse momento, da entrada para a vida pública que os antagonismos sociais se tornam mais visíveis, que há o

reconhecimento do outro, daquele que tem acessos e possibilidades diferenciadas. São múltiplas, também, as formas como esses jovens vivem e constroem sua transição para a vida adulta. Essas multiplicidades vão determinar as diferentes situações em que se encontram os jovens no contexto social. Os jovens, apesar de terem as mesmas idades, vivem juventudes desiguais.

Os jovens os quais nos atemos nesse trabalho são os filhos da classe trabalhadora, cujas possibilidades colocadas em seus destinos é da inserção precoce no mundo trabalho. Deste modo, constroem suas estratégias de vida a partir de uma condição de pobreza e buscam superá-la por um esforço pessoal que alia formação e trabalho. Diante das dificuldades de continuarem seus estudos com o auxílio dos pais, a opção pela formação no SENAI-MBB foi a saída encontrada como uma aposta no futuro. Formação essa que, ao mesmo tempo em que os qualificam para o mundo do trabalho, oferta a possibilidade real de conquista de um posto de trabalho em uma empresa de grande porte.

Foi essa a resposta dada pelos entrevistados 3 e 2, quando perguntados sobre o “por que” haviam decidido fazer o curso. A resposta era porque havia a possibilidade de trabalhar na Mercedes-Benz após a formação. O entrevistado 1, além de ressaltar sua preferência pela automobilística, destacou a possibilidade de crescimento profissional, mas, sobretudo, porque “tinha bolsa, o que era um incentivo pra continuar estudando, já tinha estágio garantido, as chances da gente continuar aqui depois, seguir uma carreira, eram muito grande” (Entrevistado 1).

Para o entrevistado 1, a formação do SENAI-MBB significou muito mais do que uma chance de entrada no mercado de trabalho, mas, também, a possibilidade de sua projeção profissional de forma continuada. Tal formação ainda é vista como uma oportunidade em meio a imprevisibilidade de perspectivas. Isto quer dizer, que mesmo não necessariamente tendo identidade com a profissão e nenhum outro vínculo com a condição operária, é ainda a melhor chance. Foi assim para o entrevistado 5, segundo ele a formação,

“Pra mim foi uma oportunidade. Eu não estava fazendo nada entendeu? Aí meu pai por coincidência, sabe aqueles panfletos, né, acabei conhecendo o curso. Pelo nome da empresa também né, você vai muito né, porque tinha vários cursos lá e no meu curso era da faixa etária só pra quem nasceu em 93 e era minha faixa de idade e também tinha mais chance de entrar é claro. Aí decidi fazer também pra aprimorar o conhecimento. Melhorar né.” (Entrevistado 5)



A inserção precoce de jovens no mundo do trabalho e o acesso diferenciado dos mesmos a educação não é uma realidade nova, é um movimento comum dentro do processo de constituição do sistema capitalista. Frigotto reconhece que o capitalismo possui um caráter civilizador. Para difundir seus valores em detrimento aos do mundo feudal, a nova classe hegemônica, a burguesia, apostou na disseminação de sua ideologia. Para tanto, a escola ocupou e ocupa papel central na constituição da hegemonia burguesa. Assim Frigotto define a relação escola e capital,

“Uma leitura histórica da origem da escola enquanto instituição central do projeto societário da burguesia nascente nos mostra que essa escola era concebida, por excelência, como uma instituição social e cultural, de produção do conhecimento e de valores e como espaço para o desenvolvimento lúdico, estético e artístico para crianças e jovens. A origem etimológica da palavra escola vem do grego, significa lugar do ócio. Um espaço, portanto, onde as crianças e jovens vivem um longo tempo incorporando valores, conhecimentos e amadurecendo para a vida futura.” (FRIGOTTO, 2004, p. 195)

No entanto, essa escola nunca foi universal. Muito ao contrário, ela é o símbolo da divisão de classes da sociedade capitalista. Nela só havia espaço para os filhos da classe dominante (hoje também da classe média), que puderam e podem dedicar mais tempo ao estudo e retardar sua entrada no mercado de trabalho. Jovens que possuem a oportunidade do tempo da maturidade para consolidar um conhecimento mais profundo.

Ao contrário, os filhos dos trabalhadores necessitavam e necessitam entrar para o mundo do trabalho de forma precoce, uma vez que as famílias dependem da contribuição destes para garantir o sustento da família. Em muitos casos, esses jovens trabalham muito cedo para terem condições de arcar com a continuidade de seus estudos. Mas, por isso, a escola dos filhos da classe trabalhadora sempre foi outra, preparatória para o trabalho precoce e precário.

Com a radicalização da exploração e da desigualdade social, marcas da nova lógica de acumulação, instauração do mercado mundial, avanço da capacidade de produção com novas tecnologias e o ataque aos direitos sociais e dos trabalhadores, as contradições sociais se aprofundam e impactam diretamente na vida dos jovens. Em síntese, Frigotto assinala que,

“No aspecto específico do trabalho e da educação dos jovens da classe trabalhadora, a contradição se radicaliza, tendo em vista que a maior produtividade do trabalho não só não liberou mais tempo livre mas, pelo contrário, no capitalismo central e periférico a pobreza e a “exclusão” ou inclusão precarizada jovializaram-se. Ou seja, cresceu o número de jovens que participam de “trabalhos” ou atividades dos mais diferentes tipos, como forma de ajudar seus pais a compor a renda familiar. E isso não é uma escolha, mas imposição de um capitalismo que rompe com os elos contratuais

coletivos e os reduz a contratos individuais e particulares (...)" (FRIGOTTO, 2004, p. 197)

Com possibilidades reduzidas no mercado de trabalho, o credo do aparato ideológico do capital de que a responsabilidade sobre o seu destino é do indivíduo se dissemina e atinge os jovens de maneira mais incisiva. Há um processo de subjetivação de que o problema é de cada um, quando, em realidade, se trata de uma questão estrutural do capital. Mesmo assim, os jovens pobres buscam vencer essa conjuntura e criam estratégias de superação de sua condição.

As possibilidades de superação dessa condição de pobreza, por esses jovens, são reduzidas. O percurso é difícil, uma vez que são condicionadas pela realidade social em que estão inseridos. Significa dizer que a transição para a vida adulta desses jovens é determinada pela sua própria condição de classe. De maneira geral, essa transição tem sido muito espinhosa para os jovens, sendo que a entrada para o mercado de trabalho é estreita para os mesmos. Para os jovens pobres, essa inserção é mais limitada, haja visto que seus mecanismos de preparação para tal são escassos, com dificuldade de uma maior qualificação e uma rede social reduzida, quando não inexistente.

Essa realidade, por sua vez, se aprofunda nos anos 90 no Brasil. Surge um grande contingente dos “trabalhadores pobres”<sup>42</sup>, que são aqueles cujos salários são tão baixos a ponto de não garantir nem mesmo a reprodução de sua vida e da vida de sua família. Somada, ainda, a uma conjuntura de escassez de políticas sociais que garantam direitos básicos, como saúde, educação de qualidade e gratuita, ainda que a condição de trabalhador devesse eliminar a condição de pobreza, como contrasenso. Este aprofundamento da pobreza, portanto, “obriga” os jovens a se inserirem cada vez mais cedo no mercado de trabalho, mesmo sem terem terminado sua qualificação.

Essa necessidade absoluta da inserção precoce no mercado de trabalho, seja como estratégia de transição para vida adulta, passar da condição de inatividade para de atividade econômica, seja pela superação da condição de pobreza ou mesmo como forma de diferenciação visando ser “aceitado”, esbarra no chamado desemprego juvenil. Para tanto, os jovens buscam transpor os limites e desafio do estreito mercado de trabalho.

---

<sup>42</sup> A própria condição de trabalhador deveria afastar a situação de pobreza, na medida em que o salário deveria garantir as condições básicas de sobrevivência e uma condição, ao menos, confortável de vida. Entretanto, nos anos 1990, há um processo de empobrecimento dos trabalhadores, uma vez que, há uma desvalorização salarial, precariedade das condições de trabalho. São vários os fatores que resultam no empobrecimento dos trabalhadores, todos gerados pelas transformações econômicas dos 1990.

Ponce de Leon (2007) elenca algumas hipóteses que poderiam justificar o desemprego juvenil, o qual ele considera um “comportamento diferenciado”, são elas: a insuficiência de demanda, população juvenil muito grande, alta rotatividade (ou seja, os jovens buscam sempre um posto melhor que o que já tem, com melhores salários e condições de trabalho e segue assim, sucessivamente, o que Leon nomina de “inadequação e insatisfação”), a pobreza (que impulsionam a entrada dos jovens no mercado de trabalho) e, por fim, a desarticulação das políticas educacionais com o mercado de trabalho, que dificulta a transição escola – trabalho.(PONCE DE LEON, 2007)

Nesse sentido, Leon sinaliza

“Há um consenso entre os especialistas de que a educação de qualidade é a melhor política de prevenção para o desemprego juvenil. Não obstante, grande parte dos pesquisadores reconhece a necessidade e a relevância do desenvolvimento de políticas públicas de geração de trabalho, emprego e renda específicas para a juventude, uma vez que os jovens, como vimos, são impactados pelo processo de globalização e atingidos pelo desemprego, por diversas razões, de uma forma mais peculiar e ainda mais intensa que as outras faixas etárias.” (PONCE DE LEON, 2007, p. 272/273)

Nessa encruzilhada da educação e trabalho ainda encontra-se outra questão pontuada pelo autor. Trata-se do fato de que os jovens ao mesmo tempo em que são os mais atingidos pelas mudanças no mercado de trabalho, são, também, os que possuem “melhor qualificação média”, além de serem mais flexíveis em relação às oportunidades. Comprava-se, pois, que não trata apenas dos jovens se qualificarem. Entre a formação e o trabalho o jovem atravessa um longo e controverso percurso. (PONCE DE LEON, 2007),

Pochmann (2004) problematiza justamente essa relação educação e trabalho. No seu ponto de vista, a educação pode ainda não ter revelado seu potencial transformador. Isso ocorre devido ao fato de que mesmo tendo havido uma melhoria na educação brasileira, esta não foi capaz de barrar o processo de deterioração das condições do mercado de trabalho. Em suas palavras, “contribui para o desperdício e o desgaste de habilidades educacionais em atividades precárias e de baixa qualidade”. (POCHMANN, 2004, p. 384)

Soma-se a isso um aprofundamento na segmentação ocupacional. Em outras palavras, o mercado de trabalho não só continua discriminatório, como ainda ampliou esse processo, uma vez que jovens pobres ocupam os postos mais precários do mercado de trabalho e tem menores chances de conquistarem empregos que exija maior qualificação. Para romper com essa lógica, Pochmann (2004) acena que o caminho é fazer com que a educação tenha o

significado de garantir oportunidades de ascensão social e não ser instrumentalizada como defesa contra o desemprego.

Nesta análise, o autor ressalta as desigualdades de oportunidades no que concerne a educação e trabalho entre os jovens. Isso significa que a maioria dos jovens de família de rendas elevadas ocupam postos de trabalho formal em detrimento de uma porcentagem menor de jovens de baixa renda com contrato formal. Por outro lado, o trabalho doméstico tem uma presença ínfima de jovens de maior renda, ficando este trabalho para os jovens de baixa renda. Por fim, conclui que o desemprego entre os jovens pobres é maior em comparação com os jovens de classe média e alta. No que se refere à educação, a maioria dos jovens ricos estudam, ao passo que poucos jovens pobres tem a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos.

Pochmann disserta:

“Parece também importante ressaltar que, à medida que se eleva a escolaridade da população de baixa renda, acompanha, em indicadores mais expressivos o desemprego. O mercado de trabalho, diante da enorme escassez de emprego e do elevado excedente de mão-de-obra no país, termina observando a manifestação mais evidente da discriminação, sobretudo quando se trata da população de menor renda e mais escolaridade.” (POCHMANN, 2004, p. 386)

Pochmann (2004) questiona que esse círculo vicioso deve ser revisto e superado, estabelecendo uma relação virtuosa entre educação e trabalho. O histórico de jovens pobres ocupando uma condição de subalternidade nos postos de trabalho, mesmo com formação elevada deve rompida. Na mesma linha aponta Cassab:

“A complicada relação entre trabalho e escola tem que ser pensada em termos de uma possibilidade de consolidação entre formação profissional e permanência escolar. O recurso à solução de uma inserção sempre descontínua no mercado de trabalho, que não lhe traz nenhum acúmulo de experiência e capacitação, mostrou-se agora inócuo”. (CASSAB, 2001, p. 195)

Essa descontinuidade está comprovada na análise de Souza Martins (2000) sobre os jovens operários em Osasco. Segundo o autor, existe um hiato entre as exigências cada vez maiores de escolaridade e a prática de recrutamento desses jovens para o mercado de trabalho, que ocorre, geralmente, quando estes ainda estão nos anos iniciais da formação ou sem nenhuma formação.

Esta pesquisa demonstra, ainda, que está cada vez difícil entre os jovens pensar as trajetórias de transição para a vida adulta de forma linear, uma vez que os mesmos se encontram imersos em uma realidade de muitas incertezas quanto ao futuro. Souza Martins e

Rodrigues (2005) afirmam que a sociedade contemporânea tem gerado dificuldades para esses jovens elaborarem suas trajetórias.

As diferenças das trajetórias efetivas dos jovens operários também são destacadas por Souza Martins e Rodrigues (2005). Segundo os autores, “embora trabalhando com jovens inseridos no mesmo setor industrial, existem diferenças significativas entre eles quanto às condições de vida e de trabalho que os cercam.” (SOUZA MARTINS, RODRUGUES, 2005, p. 222)

Souza Martins (2000) salienta, ainda, a rotatividade nos anos iniciais de trabalho pelos jovens, alegando inclusive que o reduzido tempo de permanência em cada emprego dificulta também a formação, ou seja, especialização desses jovens. Para os jovens que compõe a amostra da pesquisa,<sup>43</sup> o ápice de sua carreira acontece com o trabalho industrial, no setor metalúrgico. Do mesmo modo, dentre os jovens do SENAI-MBB, dois dos entrevistados já haviam tido sua primeira inserção no mercado de trabalho de forma bastante precária. O entrevistado 3 trabalhou durante 3 meses em uma malharia antes de tentar a prova do SENAI-MBB. O entrevistado 6 considera a oportunidade de ingressar na aprendizagem um salto para sua vida como trabalhador. Até então, ele trabalhava na oficina do tio com automóveis, mas somente com acessórios e som. Ele desejava muito poder aprender sobre automação e montagem e poder trabalhar com isso em uma grande empresa.

Outro ponto importante a destacar da pesquisa de Souza é o fato de que os jovens, em sua maioria, fizeram cursos de aperfeiçoamento, de pequena duração e realizados na própria empresa em que trabalham. Os que cursam em escola técnica conciliam estudo e trabalho. Em muitos casos, os jovens não concluem os cursos, seja por não conseguirem arcar com os custos ou pela dificuldade de conciliar estudo e trabalho.

Este tem sido um ponto comum entre os jovens em tempos de acumulação flexível. Como disserta Souza Martins (2000):

“Esta idéia de empregabilidade, que atribui aos trabalhadores e sua famílias a responsabilidade pela sua inclusão ou exclusão do mercado de trabalho, ou seja, pela aquisição dos perfis mais próximos ou distantes das novas exigências do mercado de Trabalho, expressa a insensibilidade do técnico diante das razões estruturais das desigualdades.” (SOUZA MARTINS, 2000, p. 24)

---

<sup>43</sup> Souza (2000) realizou uma pesquisa com os jovens de 18 anos a 25 anos, trabalhadores das indústrias metalúrgicas de Osasco. Segundo ela, foram realizadas noventa e sete entrevistas com base em um questionário que continha sessenta e sete questões.

Dois aspectos devem ser ressaltados nessa conjuntura da relação dos jovens com a educação e trabalho. Primeiro, como percebe-se na maioria das vezes, na busca por garantir a inserção e a permanência no posto de trabalho, jovens e família, mesmo com muita dificuldade, arcam com a formação profissional. Fazem-no acreditando que assim terão mais chances diante das incertezas, quando não se convencem de é quase certa essa transição.

Como Pochmann (2004) e Cassab (2004) assinalam nem sempre é a sina que se cumpre, ou seja, a transição da educação para o trabalho não é garantida. Por isso, essa relação deve ser revista e para essa passagem, devem ser elaboradas políticas que garantam a conquista, por parte dos jovens pobres, de um lugar no mercado de trabalho. Desprovidos de uma rede social que lhe permita essa transição por sua própria condição de classe, apenas o Estado poderia cumprir esse papel.

Assim retoma-se Souza Martins:

“O que se observa, portanto, é que muitos destes cursos tiveram pouca ou nenhuma utilidade para as atividades que exercem, confirmando, assim, a situação de indefinição do jovem diante do mercado de trabalho (ou de indefinição do mercado de trabalho) e as tentativas para conseguir conhecimentos que garantam empregos melhores. Por outro lado, a realização de um curso não significa, necessariamente a especialização ou qualificação profissional. É preciso que o jovem consiga um emprego onde o conhecimento, adquirido nos cursos técnicos, seja aplicado.” (SOUZA, 2000, p. 24)

O segundo aspecto é que esses jovens na busca por uma inserção no mercado de trabalho, permanência ou ascensão social, através de outra inserção, continuam sua qualificação, funcionalizando o tempo do não-trabalho, ou tempo livre, para o trabalho. Um tempo que, muitas vezes, não lhes possibilita o descanso pleno da fadiga resultante do intenso ritmo de trabalho. Nessa esteira começam uma corrida sem limites. Além, é claro, de que essa dispensa do tempo livre em detrimento do capital, prejudica, ainda, a possibilidade desses jovens estabelecerem outros vínculos sociais. (CASSAB, NEGREIROS, 2010)

Neste cenário que emerge o que Araújo caracteriza como jovem-adulto-flexível. Ou seja, trata-se dos jovens que desconhecem outra forma de organização do mundo do trabalho que não seja a acumulação flexível. As transformações aconteceram antes de muitos deles nascerem. Sob a égide dessa organização e requisições que ela impõe a eles, para serem trabalhadores empregáveis, que eles estão submetidos. Deste modo, organizam seu cotidiano e suas trajetórias seguindo a linha da “vida just-in-time” (ARAÚJO, 2009).

Ao jovem-adulto-flexível resta uma entrega absoluta de sua vida, até mesmo, na esfera social, aos ditames do capital, as exigências colocadas por este. Araujo estabelece, por sua vez, o nexos que há entre esse “ato de entrega” ao conceito de “colaboradores”. Ou seja, todos os trabalhadores indistintamente fazem parte de uma equipe vencedora, em que cada um tem um papel fundamental para o destaque da empresa no mercado. Com isso, esse jovem-adulto-flexível se molda de forma a ser um colaborador eficiente, contribuindo para a consolidação da empresa no cenário econômico.

Do mesmo modo, os jovens do SENAI-MBB utilizam a formação profissional da aprendizagem industrial (e antes técnica) como primeiro instrumento de inserção no mercado de trabalho. Aqueles que já são efetivamente trabalhadores da fábrica da Mercedes-Benz continuaram e continuam seus estudos. Os que ainda estão no estágio ou recém ingressaram no curso do SENAI-MBB, mesmo com a incerteza de se tornarem trabalhadores da fábrica, já planejam suas trajetórias a partir dessa possibilidade e vislumbram conciliar o trabalho com os estudos.

O entrevistado 1 é um exemplo típico do jovem que buscou aprofundar sua formação dentro da área de atuação na fábrica, vislumbrando ser um trabalhador completo e, a partir disso, ter maiores chances de crescer dentro da empresa. Após a formação do técnico em 2006, o jovem, ao mesmo tempo em que começou a trabalhar na empresa, continuou a formação e fez um curso de Tecnólogo em Produção Automobilística na Faculdade Tecnológica do SENAI-MBB. Nesse caso, a Mercedes-Benz possui a política de contribuir para a continuidade dos estudos de seus trabalhadores e arcou com 50% das mensalidades da faculdade desse jovem. Do mesmo modo, essa estratégia é estendida aos demais trabalhadores da empresa, independente da idade.

Depois de formado, o entrevistado 1 pretendia cursar uma pós-graduação, mas foi transferido temporariamente para a planta da Mercedes-Benz do ABC Paulista, durante as obras de ampliação da fábrica de Juiz de Fora. Quando retornou, pensou na possibilidade de voltar a estudar, na dúvida entre fazer uma engenharia e fazer cursos de idiomas, decidiu pelo último. Hoje cursa três idiomas: inglês, alemão e japonês. Toda a sua formação é voltada para sua vida profissional na Mercedes-Benz. Quando perguntado sobre possuir perspectivas de crescer dentro da Mercedes-Benz, respondeu “ah eu tenho, tenho sim. Gostaria muito que a minha carreira seguisse aqui dentro. Mas também é aquela história, no dia que eu parar de ver

uma possibilidade de crescimento aqui eu vou ter que ir pra fora. Mas ela ainda existe aqui.”  
(Entrevistado 1)

Pode-se perceber, que a grande aposta desse jovem é de crescimento na empresa. Traçou suas estratégias de formação a partir daquilo que ele compreende como demanda da empresa, do típico trabalhador que a empresa precisa. Mas entende, ainda, que só tem possibilidade de continuar na empresa se seus esforços forem reconhecidos. Claramente, sua pretensão é obter uma reinserção profissional, a princípio na Mercedes-Benz, caso não ocorra buscará essa possibilidade em outros espaços.

Por outro lado, o entrevistado 2, formado também no técnico do SENAI-MBB, continua seu processo de formação em outra área, cursa Administração de Empresas, em uma universidade particular. Quando perguntado se a Mercedes-Benz o ajudava a custear o curso, ele respondeu negativamente e que havia entrado pelo PROUNI. Diferentemente do entrevistado 1, não vislumbra, em hipótese alguma, construir sua vida profissional na empresa após a conclusão da graduação. Assim responde sobre continuar na empresa e sobre sua perspectiva de futuro, “Bom até a minha formação. Até terminar minha formação no curso superior eu pretendo ficar aqui sim, mas depois eu vou buscar um estágio, vou melhorar né. Vou sair na linha de produção, vou entrar na minha área, que é administração.” (Entrevistado 2)

Sua passagem pela Mercedes-Benz é considerada por ele apenas uma ponte de transição. Para ele, “foi para tomar um rumo primeiro” e, ainda, pelo currículo, mas demonstra uma rejeição muito grande em continuar a trabalhar na linha de produção. Percebe-se que o trabalho desgastante de operário na linha de produção não era condizente com sua expectativa profissional e, por isso, buscou a possibilidade de inserção em um trabalho com nível de exploração menor. Pois assim responde, quando perguntado, se o seu objetivo sempre havia sido esse (de utilizar a formação do SENAI-MBB como uma transição),

“Não... é... foi evoluindo meu pensamento né? Que eu sempre falava curso técnico dá muito emprego, aí você ficava “será que precisa de curso superior ou não precisa?”, aí acaba que você querendo crescer mais. Você fica naquela rotina de trabalhar né? É apertando parafuso, aquela coisa assim, aí você vai chegando ao ponto de querer ficar mais tranquilo, com um emprego mais calmo, que você não tem que ficar com correria, que não tem que ficar em pé o tempo todo, aí você vai buscar sempre melhorar pra você mesmo, aí eu decidi fazer um curso superior, buscar um melhor cargo, um melhor emprego.” (Entrevistado 2)

Sua escolha de futuro profissional, portanto, se baseia em dois pontos: a possibilidade de crescimento profissional, que ele não enxerga dentro da empresa e a busca de um trabalho



menos desgastante. No mesmo dia da entrevista, a nova linha de montagem de caminhão foi visitada e foi possível ver esse mesmo jovem trabalhando na linha de montagem, no setor de motores, uma das áreas que agrega mais tecnologia na fábrica. O motor depois de pronto é levado por um carrinho de forma automática para a linha de montagem final, através de um sensor que segue um trajeto pintado anexado ao chão. Vários grupos de trabalhadores estavam montando, cada qual um motor, em um ambiente aberto e limpo. De fato, após a conclusão da graduação, sua formação não teria nenhuma relação com o posto de trabalho que possui. O desgaste com sua condição de operário, desperta nele a repulsa de inclusive atuar na sua futura profissão dentro da Mercedes-Benz. Há um movimento para desligar-se do ambiente da fábrica e se emancipar da condição de operário.

Os dois jovens que estão no estágio no chão da fábrica, em um primeiro momento, vislumbram se efetivarem como trabalhadores da Mercedes-Benz, mesmo assim a partir dessa possibilidade desenham seus destinos. O entrevistado 3 diz que depois de concluir a aprendizagem em mecânica e, se for efetivado, pretende fazer uma faculdade de Engenharia Ambiental. Foi perguntado, ainda, se mesmo depois de formado em tal graduação pensava em continuar a trabalhar na empresa, o que respondeu afirmativamente.

Por sua vez, o entrevistado 4, possui uma particularidade. Além de cursar a aprendizagem no SENAI-MBB durante o dia, a noite ele é aluno do curso técnico modular de Mecânica<sup>44</sup>, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Juiz de Fora (IFET – Juiz de Fora). As suas estratégias de formação convergem para a sua possibilidade de atuação na empresa. Mesmo cursando o técnico no IFET, ainda optou por ingressar no SENAI-MBB pela possibilidade de ingresso como trabalhador na fábrica. Possibilidade que o curso técnico não garante por si só.

Ao ser questionado se pretendia cursar uma graduação depois de finalizar os dois cursos, o jovem respondeu que sua pretensão era de fazer Engenharia Mecânica. Porém, o fato de ter sido colocado em um posto de trabalho cuja execução é só na parte elétrica, mesmo fazendo aprendizagem e técnico em mecânica, o deixou em dúvidas sobre essa opção. Ele tem pensado, a partir da sua prática profissional, na possibilidade de formar em Engenharia

---

<sup>44</sup> Após o decreto 5.5154/2004, os IFETs (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia), passaram a ofertar cursos técnicos de duas formas: integral (com matrícula única para ensino médio e técnico) e manteve o cursos modulares (implementados no Governo FHC) com matrícula específica para cursos técnicos.

Elétrica. Mais uma vez, pretende reordenar sua estratégia para a vida profissional na crença de construir uma carreira na Mercedes-Benz.

Os jovens entrevistados que estão no início do curso de aprendizagem, após a conclusão, pretendem ingressar em um curso técnico antes de pensarem em uma faculdade. O entrevistado 4 tem por objetivo cursar mecânica e informática, alegando que sua pretensão é trabalhar com as duas áreas, mas não demonstra convicção em construir sua vida profissional na empresa. O entrevistado 5, por sua vez, afirma querer cursar um técnico na área de automóveis, veículos e temas relacionados a isso e afirma ter a pretensão de construir uma carreira na Mercedes-Benz.

Outra questão que pode ser analisada a partir das entrevistas se refere ao papel que o trabalho tem na vida dos jovens do SENAI-MBB. Como visto no debate sobre classe e luta de classes, a centralidade do trabalho foi posta em questão a partir da crise do mundo do trabalho, porém a desarticulação da classe trabalhadora não significou o esvaziamento de sentido que o trabalho ocupa na vida dos homens e, sobretudo, dos jovens.

Na sociedade capitalista, o trabalho ocupa papel central uma vez que é em torno dele que ela se organiza, sua base fundamental é a exploração do trabalho. A partir dele, nessa conformação social, essas relações sociais se estruturam. Transformando a inserção no mercado de trabalho, ou seja, o acesso a um salário e, portanto, a um emprego<sup>45</sup>, a única forma de realização social. Com as transformações recentes, as possibilidades de conquista de um emprego têm sido restringidas. Aos jovens essas possibilidades são ainda mais reduzidas. Para Cassab (2001),

“Apesar das diversas críticas feitas em relação à importância e centralidade do trabalho na configuração das relações sociais, o vínculo social pelo assalariamento e pelo emprego formal – permanece sendo uma realidade concreta. Essa inserção é fundamental na constituição de um auto-identificação social que faz com que haja um reconhecimento coletivo e a possibilidade de uma ação política.” (CASSAB, 2001, p. 295)

Para os jovens trabalhadores, o trabalho tem um sentido ampliado, sobretudo, como forma de inserção social, seja como estratégia de transição para a vida adulta ou como um

---

<sup>45</sup> Clarice Cassab (2004-2005) salienta que é preciso separar a noção de trabalho de emprego. O que houve, após as transformações econômicas dos anos 1990, foi uma queda no número de empregos. Deste modo afirma, “Em realidade, vivencia-se hoje uma crise do emprego e não do trabalho. O processo de reestruturação produtiva levou a uma maior automação, a busca de novas linhas de produtos e nichos de mercado, a dispersão para zonas de controle do trabalho mais fácil e a fusões e medida para acelerarem o tempo de giro capital. O resultado foi a maior flexibilidade dos processos de trabalho e dos produtos e padrões de consumo”. (CASSAB, 2004-2005, p. 291)

mecanismo de diferenciação. De todo modo, o trabalho assume um papel fundamental na vida dos jovens pobres, uma vez que, de acordo com Cassab (2004-2005):

“O emprego e, portanto o trabalho, dá aos jovens pobres urbanos uma visibilidade social que os identificam como confiáveis e não-perigosos. Visão que parece encontrar respaldo em uma concepção de cidadania na qual o cidadão não tem lugar já que “a identidade é atribuída pelo vínculo profissional sacramentado pela lei, que o qualifica para o exercício dos direitos” (TELLES, 2001:23). Nesse caso, desempregados e subempregados não são reconhecidos como cidadãos restando a eles apenas à repressão tanto privada quanto pública.” (CASSAB, 2004-2005, p. 293)

Do mesmo modo, nota-se que entre os jovens do SENAI-MBB o trabalho é central na produção de sentido de suas vidas e na consolidação de perspectivas de futuro. Primeiro, encontram no trabalho a possibilidade de reconhecimento social e, ao mesmo tempo, de diferenciação. Isto foi possível perceber através da entrevista quando perguntado como se sentiam usando o uniforme da Mercedes-Benz. O uniforme<sup>46</sup> é o mecanismo que a empresa utiliza para identificação de seus trabalhadores, por isso, era preciso entender que impacto aquela identificação representava na vida desses jovens.

Todos os jovens entrevistados responderam gostar de usar o uniforme da Mercedes-Benz. Para todos eles, o uniforme é o símbolo do seu reconhecimento como trabalhador. O entrevistado 1 disse que gostava de usar por sentir orgulho ao usá-lo. Orgulho primeiro porque, segundo ele, a empresa tem uma boa reputação e, depois, disse ele “Você se sente bem trabalhando. O pessoal vê bem isso também aí fora. Tem respeito, “poxa o cara é trabalhador” não é malandro.” (Entrevistado 1). Para esse jovem, o trabalho é um fator de diferenciação na medida em que é através dele que foi possível conquistar o respeito social e marcar sua distinção em relação aos jovens que não trabalham e não estudam.

Para o entrevistado 2, o uniforme significa que ele está construindo a travessia para a vida adulta e ganha por isso mesmo o reconhecimento social. Em suas palavras,

“Você está sempre acostumado com seu pai e sua mãe trabalhando assim, aí você tem como exemplo. Aí quando você veste o uniforme de uma empresa, você sente assim uma pessoa mais dona do nariz, você está encaminhando para um futuro melhor para você mesmo. Aí você fica todo alegre com esse negócio de tá trabalhando, empresa multinacional. Você quer sair pra todo lado pra mostrar que você está trabalhando. É muito bom, muito.”

---

<sup>46</sup> Os trabalhadores da Mercedes-Benz usam um uniforme da empresa, com símbolo da estrela e nome de cada trabalhador bordado no bolso da camisa. O uniforme tem duas cores de camisa, cinza e branco. Além disso, recebem a calça preta, que também possui o símbolo da empresa. As botinas com proteção, meias e diversos itens que identificam a empresa. Todo trabalhador da empresa é facilmente identificado devido ao uso do uniforme.

Os jovens entrevistado 3 e 4 contaram que no mesmo dia em que receberam o uniforme, saíram para a rua com e o usaram durante todo o dia. Ambos afirmaram que ainda usam o uniforme fora do SENAI-MBB<sup>47</sup>, seja na volta para casa, seja na outra escola. Assim relatam o entrevistado 3 e 4,

“Quando a gente recebeu né, eu usava o uniforme pra tudo quanto é lado. Aquela coisa né, eu trabalho na Mercedes. Aí saía na, saía daqui eu ia pro centro, eu, até hoje, saio daqui vou no centro, já vou com o uniforme mesmo. Porque eu já saio daqui mesmo. E todo mundo que vê “ah você trabalha na Mercedes? Ah então você está bem, heim”.” (Entrevistado 3)

“Eu acho bonito também o uniforme. Quando eu ganhei a blusa aqui, eu fui embora de blusa. Foi umas cinco pessoas embora, nós fomos embora, tava quente, tava calorzão, nós fomos embora de blusa. Porque a blusa era maneira, a blusa era legal. Nos fomos embora de blusa. De vez em quando vou pra aula<sup>48</sup> de uniforme.” (Entrevistado 4)

O entrevistado 3 respondeu ainda que o uniforme significava para ele,

“Tipo assim, é o status né, é o status. É só não gosto quando eles perguntam “quanto você está ganhando lá?”. Aí eu falo assim “ah to ganhando uma mixaria aí” aí eles falam “uns R\$ 2000?”. Mas pra frente né... depois de fazer uma faculdade, talvez eles deixam fazer um estagio, na área que eu quero ficar.” (Entrevistado 3)

A diferenciação social é o fator que mais conta em relação a essa possibilidade de se tornar trabalhador na Mercedes-Benz. O importante é que as pessoas o vejam como um trabalhador, que está inserido em uma grande empresa. Enquanto aprendizes no SENAI-MBB esse jovem recebe um salário, como previsto na lei do aprendiz, R\$ 415 na carteira e R\$ 340 líquido. Como estagiário na fábrica recebe R\$ 525. Fase essa que trabalha como os outros operários e é reconhecido na sociedade como os outros operários, mas tem um vínculo precário. No entanto, a questão salarial não parece ser ainda o seu principal objetivo, esse jovem abre mão no futuro visualizando maiores conquistas no futuro.

### **3.2 - Toyotismo e a subjetividade**

Na proposta curricular do curso de formação dos jovens operários pelo SENAI-MBB existe alguns itens chamados de temas transversais, dentre eles se encontram Qualidades Pessoais e os Conceitos de Qualidade Total. Ambos revelam o caráter ideológico dessa formação, mas, sobretudo, o objetivo que o curso cumpre de formar esses jovens de modo a adequá-los ao sistema de produção adotado na linha de produção da Mercedes-Benz. Para

<sup>47</sup> No SENAI-MBB existe um vestiário para os jovens trocarem as roupas pelo uniforme da empresa e vice-versa. Neste caso, os jovens preferem ir embora com o uniforme da empresa.

<sup>48</sup> Este é o jovem que também cursa o técnico modular no IFET – Sudeste/Juiz de Fora. Ele disse ir a aula nessa outra instituição com o uniforme da Mercedes-Benz.

melhor entender esse aspecto da formação, é preciso elucidar sobre a organização do sistema de produção. Atualmente, os processos produtivos se modelaram de acordo com os princípios que, convencionalmente, chamamos de “toyotismo”. Mas a organização da produção iniciou-se com o chamado taylorismo e fordismo. O percurso histórico possibilita compreender as razões e a necessidade de se adotar um sistema administrativo para racionalização da produção por parte do capital.

No mundo do trabalho, a fábrica inaugurou um novo tempo na história. Com ela o processo de trabalho se transformou, o trabalho manual foi substituído, em grande medida, pelo trabalho fabril. O objetivo era aumentar continuamente a produção, ou seja, ao invés do artesão executar todas as partes da produção e controlar seu próprio trabalho, este foi dividido em partes isoladas e executado por operários diferentes, controlados por um superior, que responde pelo capital. O objetivo era maior produção em menos tempo.

Com o desenvolvimento industrial, a organização do processo produtivo permitiu a elaboração da teoria geral de administração, impulsionada pela necessidade de racionalização do processo produtivo e que visava à acumulação ampliada do capital. Refere-se a essas teorias como “culturas organizacionais”. As fábricas, depois disso, foram organizadas de acordo com o sistema produtivo conhecido como Fordismo, cujo princípio é a produção em massa, associada à teoria produtivista ou método de organização, Taylorismo. Como visto, isso significou um processo de apropriação do saber operário pelo capital.

As tarefas executadas pelos operários continham uma saber nascido da própria criatividade do trabalhador. Taylor, ao observar o saber operário, o transforma em método a execução do trabalho, instituindo regras, leis e fórmulas que rotinizam o cotidiano e o tempo do trabalhador. A este cabe cumprir as instruções. Isto, em realidade, constrói novos parâmetros de dominação do capital ao trabalhador. Ou seja, o taylorismo, mais que uma técnica de produção, é uma técnica social de dominação.

O binômio fordismo/taylorismo foi um sistema produtivo que se baseava na produção em massa de mercadorias, uma produção homogeneizada e enormemente verticalizada. O objetivo desse sistema era evitar o desperdício da produção com redução de tempo e aumentando ritmo de trabalho, que resultou em uma intensificação da forma de exploração do operário. (ANTUNES, 1999)

O trabalho exigido do operário era uma ação mecanizada e repetitiva, que visava de toda forma suprimir a dimensão intelectual do mesmo. Treinado para desenvolver apenas uma função na esteira da linha de produção, ou seja, realizar um trabalho parcelar e fragmentado. O capital buscava limar o operário de qualquer possibilidade de executar um trabalho que exigisse dele além de sua força física e ações repetitivas.

A obra de Weil (1979) permite perceber que a racionalização tem duas facetas. Do ponto de vista do capital, é uma inovação que busca aperfeiçoar a produção, o que na perspectiva dos trabalhadores é concebida como um grande problema. Afinal, a classe operária é sujeitada a vontade arbitrária dos dirigentes da fábrica e a um salário insuficiente. De acordo com a autora: “Os sofrimentos suportados na fábrica por causa da arbitrariedade patronal pesam tanto na vida de um operário quanto as privações suportadas fora da fábrica por causa da insuficiência dos salários”. (WEIL, 1979: 113)

Deste modo, Weil distingue dois momentos da relação capital e trabalho, o de exploração e opressão de classe. O primeiro se refere à extração de lucros através da apropriação do trabalho operário. O segundo diz respeito às situações impostas no local de trabalho, com longas jornadas e que, de certo modo, ocupam toda a vida do operário, da sua experiência na condição de operária. Weil relata em minúcias o cansaço físico e mental que sofria com o ritmo de trabalho na fábrica. Ela dizia que “o esgotamento acaba por me fazer esquecer os verdadeiros motivos de minha estada na fábrica, torna quase invencível para mim a tentação mais forte que esta vida inclui: a de não pensar mais, o único meio de não sofrer com ela”. (WEIL, 1979, p. 79)

A vida é toda tomada pelo trabalho, em algumas passagens a autora relata que os poucos momentos livres eram só para o descanso, quase não era possível pensar e viver outras experiências nesses momentos. Todas as outras esferas da vida são suprimidas. Até mesmo pensar se torna doloroso demais e a saída, muitas vezes, é não ter consciência dessa condição e suportá-la. (WEIL, 1979)

Este é mesmo o objetivo do capital, uma vez que ele estende a forma de racionalização do sistema de produção fordismo/taylorismo para a organização da sociedade. Extrapolando o chão da fábrica e, deste modo, articula-se de modo a subsumir todas as outras facetas da vida social a sua lógica e para seu próprio interesse. O capital não restringe seu movimento de tentar adequar o trabalhador ao um novo tipo de processo produtivo, muito além, busca

determinar a forma de viver deste trabalhador. Deste modo, criar dificuldades de superação desse processo ao tomar a vida desse trabalhador por inteira.

A vida dos homens é a preocupação central da obra de Weil e é nesse sentido que ela destaca a necessidade de conciliar as exigências da fábrica e dos que trabalham na fábrica. Acredita a autora, que o grande problema da classe operária é encontrar um método de organização que pudesse conciliar as necessidades do trabalho com a produção. O capital, porém, soluciona esse impasse abstraindo uma das partes, “eles resolvem como se esses homens não existissem”. (WEIL, 1979, p. 114)

Taylor, segundo Weil, pensou esse sistema não por ser um cientista, mas a partir da sua experiência no chão da fábrica como contramestre. No entanto, Taylor era oriundo de uma família rica, trabalhava por razões puritanas, as quais a doutrina religiosa condenava o ócio. Deste modo, foi um contramestre sem nenhuma relação com a classe operária, mesmo vivenciando o cotidiano de uma fábrica, não conseguiu assimilar e compreender o espírito operário. Viveu essa experiência na condição de oposição de classe. Seu objetivo, desde então, foi criar um método para acelerar o ritmo de trabalho dos operários. Seus estudos duraram quase três décadas, e, de acordo com Weil, “sua finalidade era tirar dos trabalhadores a possibilidade de determinar por si o processo e o ritmo de seu trabalho, e colocar nas mãos da direção a escolha dos movimentos a executar no decorrer da produção. Esse era o espírito da pesquisa dele” (WEIL, 1979, p. 128).

O fundamental era garantir ou forçar os trabalhadores a dedicar o máximo possível a fábrica. Por isso, estudou os melhores procedimentos para executar o trabalho, os tempos gastos para cada movimento e, deste modo, chegou ao método. Taylor entendia que cada trabalhador possuía uma potencialidade máxima para determinada função. Era um método, antes de tudo, para fazer o operário trabalhar mais do que trabalhar melhor. Weil (1979) apresenta outro ponto importante de reflexão, que a intensidade do trabalho não é mensurável como a duração e que mais grave do que estender a jornada, era aumentar o ritmo.

O fator preponderante da inspiração de Taylor, todavia, era o objetivo de impedir o avanço da interferência dos sindicatos. Assim Taylor instituiu, ainda, um sistema de compensações, que, em sua avaliação, resultava em um exitoso aumento da produção. Estabeleceu, também, uma dinâmica de concorrência entre os trabalhadores, cujo intuito era destruir a solidariedade operária e ocasionar o isolamento dos trabalhadores. A sujeição

gerada através de um ambiente disciplinado é outra característica central do método e que visava acabar com o poder dos sindicatos.

Do ponto de vista do trabalho, significou um processo de desqualificação dos operários, delegou a eles o papel de estrutura atômica das fábricas e provou um isolamento dos trabalhadores. Os trabalhadores não aceitaram esse método sem reagir. Na França e na América houve greves. E mesmo a revolta dos operários, o sistema triunfou. De todo modo, Weil assinala,

“E através dos meios mais grosseiros, usando como estimulante, ao mesmo tempo, a sujeição e a isca da gratificação – em suma – por um método de domesticação que não se dirige a nada do que é propriamente humano, doma-se o operário como se doma um cão, combinando o chicote com os pedaços de açúcar. Felizmente não alcançam nunca um êxito total, porque nunca a racionalização é perfeita e porque, graças a Deus, o chefe da oficina não conhece nunca tudo. Restam os meios de se tirar o corpo fora, mesmo para um operário não qualificado. Mas se o sistema fosse estritamente aplicado, seria exatamente isso.” (WEIL, 1979, p. 125)

O método só é positivo na perspectiva do capital. Os operários são reduzidos a adereços da máquina, quase um estado de servidão. Para Weil, um sistema assim só poderia ser considerado ciência, se os homens não fossem homens e a ciência se colocasse como instrumento de opressão. Taylor acreditava na cientificidade de seu método por crer que havia chegado a melhor fórmula de garantir os processos de trabalho, o tempo necessário para cada tarefa e, ainda mais, por ter dimensionado o limite do desgaste físico e mental dos operários, para além do qual não deveria mais forçar o trabalho. Depois dele, poucas inovações foram feitas no sentido da racionalização até o *toyotismo*. (WEIL, 1979)

Incrustado em um processo histórico está o redirecionamento da organização do sistema de produção, que afeta, sobremaneira, a condição operária. O toyotismo, ou acumulação flexível, surge como uma das medidas adotadas pelo capital para se reerguer após a crise de super acumulação, que afetou os países centrais da Europa, como forma de instaurar um novo padrão de acumulação capitalista em escala mundial. A acumulação flexível se define por dois processos: de garantir a reconstituição da base da produção, em especial, da exploração da força de trabalho e de acumulação e, ainda, de debilitação do mundo do trabalho, ao promover transformações profundas na vida dos assalariados.

Foram as contradições sistêmicas, quer seja, inerentes ao próprio sistema capitalista que resultaram na crise. A estratégia para enfrentar a crise estrutural do capital e, sobretudo, garantir a continuidade do desenvolvimento capitalista na fase de mundialização do capital, novo imperialismo e sobreacumulação, foi a acumulação flexível. Esta, como o próprio termo



já diz, significa um processo de flexibilização do processo de trabalho, contrário a rigidez fordista, assim como a flexibilidade do mercado de trabalho, dos produtos e consumo. São implementadas inúmeras inovações em todos os aspectos da sociedade, na economia política e na cultura do capital.

Ainda que o termo acumulação flexível tenha sido escolhido para demarcar sua oposição à rigidez fordista, ela em realidade, corresponde não a uma ruptura de fato com o padrão de desenvolvimento capitalista de outrora. e sim uma readequação dos elementos essenciais da produção capitalista no novo contexto de acumulação do capital. Significa, portanto,

“uma nova materialidade do capital na produção, um novo espaço-tempo para a exploração da força de trabalho adequado à nova fase do capitalismo global sob o regime de acumulação financeirizado. O que significa que as novas tecnologias microeletrônicas, aplicadas à produção no interior de novos arranjos de organização da produção capitalista, possibilitaram, no plano material, o aparecimento de níveis mais elevados de flexibilidade para o capital”. (ALVES, 2011, p. 16)

De fato, a acumulação flexível se refere a uma nova ofensiva do capital sobre o trabalho. Uma nova construção material de subsunção real do trabalho ao capital. Trata-se de uma investida do capital no processo de produção com objetivo de aumentar a acumulação e reprodução ampliada através de novas condições. Seu sentido fundamental, assim como o taylorismo, é reagir e criar obstáculos a organização da classe trabalhadora, uma vez que seu fundamento é aumentar a taxa de exploração.

Por isso, a organização da produção tem por base uma "empresa enxuta", ou seja, empresas que demandam o menor contingente possível de trabalhadores e, mesmo assim, alcançam grande índice de produtividade. A produção é vinculada a demanda, visando atender as exigências do mercado consumidor de formas mais individualizadas, com uma produção variada e bastante heterogênea. Com isso, essa reorganização do capital impacta o mundo do trabalho. Isto ocorre na medida em que, por um lado, a produção é garantida com um número menor de trabalhadores na empresa central, os demais são substituídos pelas máquinas. Por outro lado, parte da produção é repassada para outras empresas, que passam a compor o sistema de produção de uma mesma planta. Há, deste modo, um processo de diferenciação entre os trabalhadores em uma mesma planta devido a terceirização, gerando, desse modo, grandes desigualdades salariais e de condições de trabalho, bem como a precarização de grande parte desses postos de trabalho. Além disso, segundo Antunes,

"presencia-se uma intensificação do ritmo produtivo dentro do mesmo tempo de trabalho ou até mesmo quando este se reduz" e ainda podemos nos valer de que "seguindo um receituário diferenciado, o toyotismo reinaugura um novo patamar de intensificação do trabalho, combinado fortemente as formas relativa e absoluta de extração da mais-valia." (ANTUNES, 1999, p. 56)

Em síntese, esse modelo de organização da produção resulta na reorganização do mundo do trabalho que assenta, sobremaneira, em processos como a já citada terceirização, subcontratação internacional e precarização do trabalho. Tal modelo ainda reestrutura a organização espaço-tempo a partir desses processos devido à informatização e avanços tecnológicos.

Em resumo, Alves diz:

"Dissemina-se a “empresa-rede”. Na verdade, ela é a materialização organizacional do espírito do toyotismo, onde a descentralização da produção – ou a fragmentação sistêmica – é capaz não apenas de propiciar a otimização de custos através de uma reconstituição da hierarquia capitalista, mas, de promover, através da fragmentação da classe, um novo patamar de controle da produção pelo capital (a dissolução dos coletivos operários atesta a “descentralização” como uma ofensiva do capital na produção). O enxugamento do “centro” e a dispersão da “periferia” incorpora a lógica secular do divide e impera”. (ALVES, 2009, p. 55/56)

O princípio de organização do toyotismo é o *jus in time*. O objetivo é eliminar o desperdício da superprodução ao mesmo tempo em que aumenta e intensifica a produtividade do trabalhador. Afinal, eliminar o desperdício e potencializar a eficiência da produção é garantir redução de custos e, automaticamente, aumento de lucros. Por isso, o *just in time* opera com a “gestão do trabalho vivo”. Primeiramente, busca eliminar o máximo possível de trabalho vivo, quer dizer, redução do número de operários através da adoção de tecnologias. Por fim, com a intensificação do processo de trabalho, ao potencializar as multifacetadas do operário, forçando-o a desempenhar várias habilidades produtivas, transformando-os em trabalhadores multitarefas.

O *just in time* possui dois pilares fundamentais para se concretizar: o kanban e a automação. O primeiro, *Kanban*, é a forma como se opera na prática o processo de gerenciamento da produção. Trata-se de um mecanismo que concentra as informações sobre todo o processo de produção, são placas ou senhas de comando que conectam e sincronizam as etapas da produção. A automação, por sua vez, se refere à adoção de máquinas automatizadas ou “inteligentes”, que possuem dispositivos que as fazem funcionar sozinhas quando ligadas e a parar diante de qualquer anormalidade. Com essas máquinas, reduz-se a demanda de trabalho vivo e intensifica o ritmo de trabalho dos operários, na medida em que

cada operário atende a diversas máquinas no processo de produção. Como consequência, tem-se a desespecialização dos trabalhadores e, ainda, o surgimento do trabalhador multitarefas.

Aliado a isso, tem o Kainzen, que representa a idéia de melhoria contínua, elaborada para evitar ou corrigir falhas e problemas na linha de produção. Quando ocorre o inesperado, seja com as máquinas, ou seja, com a gestão, a equipe é chamada a pensar soluções rápidas para resolver e evitar a recorrência dos problemas. De acordo com Alves, a diferença entre o taylorismo e o toyotismo é que “Se no taylorismo a intensificação do trabalho ocorria por meio da parcelização e imposição de microtempos; no Sistema Toyota de Produção, a racionalização do trabalho procede por meio da desespecialização e do tempo partilhado”. (ALVES, 2011, p. 56)

Dessa forma, o trabalho operário passa a ser organizado em equipe, com exigências de um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional e polivalente. Essa polivalência operária não suprime o trabalho assalariado restrito e parcial. O trabalhador continua sendo um indivíduo parcial, que executa a mesma função de forma repetitiva. O que muda são as exigências sobre ele. Ou seja, exige-se agora a constituição de polioperadores capazes de assumir multitarefas, ocupar diferentes tipos de materiais, de inserir-se em diferentes segmentos do processo de trabalho.

Os jovens do SENAI-MBB são preparados para ser operários multifacetados e totalmente adequados a forma de organização da produção. A Mercedes-Benz utiliza-se da estratégia de formação de seus próprios operários com o objetivo claro que de conformá-los na dinâmica do processo produtivo. Como vimos, os currículos tratam como componente curricular sobre cada setor do processo de produção como montagem bruta, montagem final, pintura, além dos temas subjacentes, usados em todos esses setores como eletricidade, mecânica, pneumática, eletrônica e manutenção. Mas destaca, em especial, a presença no currículo do componente curricular e o seu respectivo conteúdo formativo, descrito na tabela abaixo:

Componente Curricular	Conteúdo Formativo
Sistema de Manufatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Princípios de Taylor e Fayol;</li> <li>• Ford e Toyota;</li> <li>• As quatro fases da evolução da gestão;</li> <li>• Sistema, subsistema, elementos, métodos e resultados;</li> <li>• Subsistema trabalho em equipe;</li> <li>• Métodos e processos padronizados;</li> <li>• Gerenciamento visual/SOL;</li> <li>• Subsistema Qualidade e processos/produtos robustos;</li> <li>• Subsistema Just in time;</li> <li>• Eliminação de desperdício;</li> <li>• Métodos pertinentes ao SPJ 2000.</li> </ul>

O sistema de organização da produção compõe o currículo como um módulo tal como os de matérias técnicas, o que comprova que a intenção dessa formação é apresentá-los, de antemão, ao ambiente no qual serão inseridos, quando transferidos para a fábrica. Muito além disso, no próprio processo de formação, os jovens já são adequados, na prática, à dinâmica de organização do sistema de produção. Um dos jovens, inclusive, quando questionado a respeito da utilização no trabalho do conteúdo aprendido ao longo do curso, respondeu “Tudo eu utilizo aqui. Organização, parte mais gerencial” (Jovem, aluno do curso de Mecânica Geral do SENAI-MBB – Entrevistado 1)

Os jovens relatam durante as entrevistas como o curso os prepara para trabalharem em equipe. O entrevistado 3, quando perguntado da sua relação com os demais colegas, assim disse:

“A relação era, a nossa turma era muito unida. Tipo no começo, começou bem, aí depois começou a dar um desentendimento, mas aí a gente fez uma reunião lá pra ver que cada um precisava, ver o que cada um tinha contra o outro, um processo de melhoria contínua que a gente ficava lá. Delta e o positivo. Os pontos positivos e os pontos deltas. Os pontos deltas é o que a gente podia melhorar. Depois que a gente fazia essas reuniões assim, a gente tudo conversa numa boa, todo mundo gosta de todo mundo. Tipo a gente via que não estava se entendendo, aí tinha a data certa pra gente conversar. Aí a gente fazia esse processo. O que que está bom? Aí a gente falava. E o que que pode melhorar? Onde é que está ruim, mas pode melhorar? Ah pode melhorar na hora da limpeza, todo mundo ajudar, pode melhorar as brincadeiras, que

está muito elevado. Aí na hora da limpeza um vai limpar a fresadora, o outro o torno, um vai varrer, o outro vai recolher o lixo.” (Jovem, aluno do curso de Mecânica Geral do SENAI-MBB – Entrevistado 3)

Percebemos que todo o cotidiano de formação desse jovem é determinado pelas técnicas de gestão toyotista, quando na relação entre colegas se aplica a ferramenta do kaisen de melhoria contínua. O trabalho em equipe vai sendo abordado desde a dinâmica de reuniões para construção de diálogos constantes, como para dissolução dos conflitos até a divisão de tarefas no momento das aulas práticas, inclusive, com rotatividades das funções, multifacetando-os desde a formação. E, vai além, buscam suprimir as características pessoais para adequá-los ao modelo de trabalhador necessário para compor a dinâmica de equipe, como relatado pelo entrevistado 4 ao responder a mesma questão sobre a relação com os colegas,

“Eu sempre gostei de todo mundo, eu sempre gosto de estar com as pessoas. Então, assim, eles eram alunos como eu, então eu achava que sempre tinha que ter um convívio muito bom com eles. Eu vejo todos os dias, todos os dias ia ter que conversar, trocar informações, se tivesse um trabalho em equipe eu teria necessidade deles, necessitaria deles. Trabalhar com equipe eu achava difícil, eu queria mandar. Eu sempre quis ficar na frente. É eu que tinha que mandar. Aí eu aprendi não, ele também tem que expor as ideias dele, ele vai estar certo, eu posso estar errado. Que pra mim, eu era o dono da verdade, eu que estava sempre certo. E o povo tinha que ficar quieto. Aí eu mudei esse meu pensamento lá no SENAI, trabalho em equipe. Eu não conseguia trabalhar em equipe de jeito nenhum, mesmo eu treinando handball, que eu dependo de quem está do meu lado, mas eu tenho que estar certo, tem que fazer do jeito que eu quero. Aí eu aprendi não, o que ele tem a dizer pode ser muito melhor que eu acho que o que eu esteja fazendo, esteja certo.”(Jovem, aluno do curso de Mecânica Geral do SENAI-MBB – Entrevistado 4)

Na visita realizada no SENAI-MBB conduzida pelo diretor, este relatou a mim sobre a forma como eles se organizavam lá dentro, podendo ver os painéis utilizados por eles para essa organização. Organizavam-se tal como o sistema de produção, com as técnicas administrativas utilizadas na fábrica produzem eles mesmos suas avaliações, traçam os objetivos, missão e metas. Os que obtiveram maiores notas são os chefes dos grupos de estudos criados para ajudar os que obtiveram notas abaixo da média. O diretor salientou que os jovens, ao término de cada avaliação, pedem suas notas e fazem os gráficos de média. Em tom de brincadeira, foi informado que os instrutores, muitas vezes, olham direto o gráfico de desempenho, porque é mais rápido ver lá do que esperar processar as notas pela coordenação. Há, também, um revezamento entre os jovens para serem o porta-voz da turma, por semana e mês, que, segundo o diretor, seria o equivalente ao líder dentro de fábrica. O entrevistado 4, para o qual o grande desafio é o trabalho em equipe, relatou a dinâmica do porta-voz dentro do SENAI-MBB,

“Primeira vez que teve exame de ter liderança foi na aula do Felipe, que era... era... automobilística. Eram duas equipes, era um motor para cada equipe, nós tínhamos que desmontar o motor inteiro e montar ele depois. Ai ele escolheu líder, um líder pra cada uma. Ai eu fui o primeiro líder da minha parte e um outro amigo meu foi o líder do outro lado. Ai nesse inicio eu estava ainda aprendendo a tratar com pessoas, então eu vi que se eu fosse daquele jeito que eu estava querendo só impor não ia fluir, eu tinha que conversar, tinha que arrumar um jeito de organizar pra todo mundo ficar bem, trabalhar bem. Se trabalhasse com raiva, você não ia fazer tão bem a sua função. Então eu tinha que arrumar um jeito de deixar a pessoa fazendo aquilo que ela gostava e era eficiente, ai depois trocava pra que ela aprendesse outra coisa. A gente fazia contabilidade de tudo que a gente precisava e onde estava e conversavam pra depois a gente montar. Eu fazia, nisso ai eu aprendi que a gente deve perder um pouco mais de tempo com planejamento e depois executar, que planejar rápido e executar, executar errado. Que eu era assim. Negocio comigo falou agora então vamos fazer agora, ai agora planejo um pouco mais, demoro um pouquinho mais planejando pra que na hora que eu fizer eu faça certo. Tudo certo.” (Jovem, aluno do curso de Mecânica Geral do SENAI-MBB – Entrevistado 4)

O mesmo jovem avaliou que hoje, depois dessa formação, ele consegue trabalhar em equipe, que trabalha, inclusive, melhor em equipe. E disse, ainda, que hoje, já na fase de transição para o chão de fábrica, no estágio, ele sabe trabalhar em equipe e não tenta mais impor nada, fazendo o que é melhor para sua equipe. A formação despertou nele a culpa de assumir a sua característica de liderança, a sua habilidade comunicativa convenceu-o a perceber isso como um defeito, inaceitável na dinâmica toyotista e na organização da fábrica. Moldou ao extremo, levou-o a tomar a decisão de primeiro pensar na equipe para, depois, tentar a ajuda a si mesmo. Ele justifica da seguinte forma: “porque eu ajudando a equipe, eu estou me ajudando, porque eu faço parte da equipe”. (Jovem, aluno do curso de Mecânica Geral do SENAI-MBB – Entrevistado 4)

O espírito de equipe é trabalhado através de um processo disciplinar, que é percebido por todos os jovens, mas enfatizado, sobretudo, pela moldagem da forma de ser, em um movimento da captura da subjetividade dos mesmos. Isso será tratado adiante de forma mais detalhada. Por hora, cabe, ainda, salientar que essa formação além de conformar os jovens a uma dinâmica de equipe, um dos pilares fundamentais do *just in time*, os preparam para serem trabalhadores polivalentes, potencializando as suas habilidades múltiplas.

Após a primeira parte do curso, que é de formação teórica, cujos conteúdos já foram apresentados, é elaborado um plano de estágio, que corresponde a fase de transição do jovem para o chão da fábrica. Os jovens são familiarizados com o ambiente fabril através de algumas visitas. Depois são disponibilizados pela empresa os setores que possuem vagas para o estágio. O coordenador, após conversar com os alunos, os encaminha então para essas vagas.

O entrevistado 1, foi fazer seu estágio na montagem bruta, que corresponde a um prédio da fábrica, um segmento da linha de montagem. Foi efetivado como trabalhador na Mercedes-Benz nessa mesma área. Mas nunca trabalhou na mesma função, como estagiário tinha que cumprir um plano de rotatividade previsto. E assim relata,

“Porque quando a gente chega, eles passam um plano, um planejamento de todas as funções que você vai seguir. Eu, como estagiário, eu cheguei a passar quase 100% das funções aqui. O que eu não passei como estagiário, depois que eu formei eu tive a oportunidade de ser convidado a trabalhar nas outras funções que eu não tinha trabalhado ainda. A nível de chão de fábrica, técnico.” (Jovem, aluno do curso de Mecânica Geral do SENAI-MBB – Entrevistado 1)

Este jovem hoje ocupa a função de ferramenteiro na mesma área, montagem bruta. Para ele, essa passagem por diversas funções e áreas foi importante para conhecer o processo de produção inteiro. E mais, afirma que

“Se o aluno for interessado ainda em correr mais atrás ainda, for dedicado ele tem uma visão muito boa e está preparado pra trabalhar em qualquer área. Eu me sinto bem preparado, “ah se um dia você for convidado pra trabalhar lá na pintura”, eu acho que eu não teria problema com isso não. Teve uma época que teve uma filmagem na fábrica inteira, no processo inteiro, que a gente que tinha que fazer, eu fui convidado pra apresentar o processo inteiro, a fábrica inteira. Andei com o pessoal da filmagem, foi quase um mês de trabalho, filmando o processo todinho”. (Jovem, aluno do curso de Mecânica Geral do SENAI-MBB – Entrevistado 1)

Segundo as suas palavras, essa passagem pelas diversas áreas o “ajudou muito a ter aquela visão sistêmica real do que é o processo”. Aqui reside o fundamental da lógica dessa formação, preparar esses jovens para assumir qualquer função em todas as áreas e setores possíveis, de acordo com a demanda de mão de obra qualificada da fábrica. Quando o jovem destaca seu conhecimento sobre a visão sistêmica, ele se refere exclusivamente sobre o conhecimento que ele obteve sobre a linha de produção em sua totalidade. Ou seja, uma pequena parte de um sistema realmente complexo, que é o do capital. Ele se acha conhecedor da produção e desconhece a circulação, o consumo e todas as outras etapas do capital, que o coloca em condição de opressão e produtor de mais-valia. A formação não o esclarece que seu conhecimento o capacita para trabalhar em qualquer função, por isso mesmo fez dele um trabalhador polivalente.

Outro fato importante é que o jovem entrevistado 4, cursa em outra instituição o técnico em mecânica, mas cumpre seu estágio na função de revisão elétrica e seu plano de rotatividade ainda sim se restringe a parte elétrica. O processo de desespecialização do trabalhador promovido pelo toyotismo é evidente na construção do plano de estágio desse jovem, que optou pela especialização na parte mecânica, área estudada também no curso do

SENAI-MBB, mas que, no entanto não foi considerado nem pelo coordenador que elaborou o estágio e muito menos pela fábrica como possível área de trabalho do mesmo. O jovem, no entanto, busca essa especialização que é negada pelo trabalho, cogitando ingressar em outros cursos que o habilite ainda mais na parte elétrica.

O curso comprova sua opção pela preparação geral, como instrumento da construção do trabalhador multitarefas, na medida em que, forma diversos jovens por ano que podem facilmente se adequar a qualquer área da linha de produção e em qualquer função nessas áreas, e ainda serem trocados de acordo com as necessidades da fábrica. Essa formação é geral nos conteúdos técnicos, porque evidentemente sua prioridade está em formar a subjetividade desses jovens, de modo a conformá-los de acordo com a lógica do capital. Ou seja, são requisitados trabalhadores polivalentes, passíveis de trabalhar em equipe, disciplinados, cujas habilidades necessárias centram mais em saber-ser do que em saber-fazer.

### **3.3 - Captura da subjetividade**

O toyotismo refunda as relações de produção e a relação capital/trabalho. Na medida em que a instaura novos pilares para consolidar a hegemonia do capital, assim o faz através de um processo de captura da subjetividade dos trabalhadores, moldando e direcionando não mais apenas a forma de agir, mas, sobretudo de pensar dos operários e consonância com a racionalização da produção. (ALVES, 2011)

“Procuramos ver o toyotismo como sendo principalmente uma nova articulação de dispositivos organizacionais da produção capitalista, com poderosa carga ideológica, cujo objetivo primordial é a captura da subjetividade do trabalho (o que diferencia, em termos qualitativos, do fordismo e do taylorismo). Ao utilizarmos o conceito de toyotismo procuramos representar um “modelo” que possui, de modo ineliminável, uma crosta ideológica necessária.” (ALVES, 2009, p. 52/ 53)

Para Alves (2009), o toyotismo tem significação real para além de avanços tecnológicos (dispositivos tecnológicos), que, em verdade, corresponde ao que denomina como “dispositivos organizacionais”, que concorre a construção de um “novo patamar de subsunção do trabalho assalariado pelo capital (algo que Ruy Fausto percebeu como sendo uma “subordinação formal-intelectual – ou espiritual – do trabalho ao capital).” (ALVES, 2009, p. 54)

Esse sistema de produção é, para Alves, uma nova forma de dominação de classe quando busca constituir esse novo nexos psicofísico ou captura da subjetividade desses trabalhadores. Nas palavras de Alves, o toyotismo “tornou-se a “ideologia orgânica” da



produção capitalista com uma série de variações concretas, decorrentes de suas particularizações setoriais, regionais e nacionais”. (ALVES, 2009, p. 52)

A diferença fundamental entre o fordismo e o toyotismo está na no modo como o sistema se organiza em relação ao “espírito” do trabalhador. O primeiro buscava, de toda forma, suprimir a dimensão intelectual do operário na execução de suas funções na linha de produção, delegando a ele ações repetitivas. Constituíam-se uma integração “mecânica”, ou seja, o trabalhador era colocado como mero adereço das máquinas. Mesmo assim, esse operário sempre pensou e, por isso, resistiu a ofensiva adestradora. Buscava, de outro modo, resolver essa questão investindo em ações educativas para além da fábrica.

O toyotismo, muito ao contrário, potencializa o pensar do trabalhador, instrumentalizando-o em favor do capital ao buscar concretizar um integração “orgânica”, que significa associar ação e pensamento na execução do trabalho. E reconstitui, de acordo com Alves, o trabalho coletivo, através das equipes de trabalho e trabalho em rede. Para isso, todavia, exige do trabalhador além de suas habilidades físicas, suas habilidades afetivo-comunicacionais. Essa integração entre trabalho e a administração objetiva-se, sobretudo, camuflar os antagonismos e contradições inerentes ao capital e dispersar as possibilidades de conflitos.

Em síntese, diferente de Taylor, cujo objetivo era suprimir o nexos psicofísico do trabalho, comum na manufatura e no artesanato, através da especialização do trabalho, o Sistema Toyota de Produção opera com resgate do trabalho qualificado, priorizando o trabalhador com iniciativa e que pensa sobre o processo de trabalho. Deste modo, define Alves, “Enfim, a empresa toyotista busca hoje mobilizar “conhecimento, capacidades, atitudes e valores” necessários para que os trabalhadores possam intervir na produção, não apenas produzindo, mas agregando valor. Eis o significado da “captura”<sup>49</sup> da subjetividade do trabalho”. (ALVES, 2011, p. 114) O que diferencia, também, é a busca da constituição de um novo trabalhador, que além de possuir um comportamento disciplinado, autodisciplinado, seja pró-ativo, cuja inteligência e iniciativa estejam voltadas para melhorar e resolver o processo de trabalho.

---

<sup>49</sup> Alves (2011) esclarece sobre o termo “captura”: “É importante destacar que, ao dizermos “captura” da subjetividade, colocamos “captura” entre aspas para salientar o caráter problemático da operação captura, ou seja, a captura *não* ocorre, *de fato*, como o termo poderia supor. Estamos lidando com uma operação de produção de consentimento ou unidade orgânica entre pensamento e ação que *não* se desenvolve de modo perene, sem resistências e lutas cotidianas.” (ALVES, 2011, p. 114)

Para tanto, o capital utiliza artifícios para construir o consentimento do trabalho aos imperativos da lógica da organização da produção. No toyotismo, esse consentimento se concretiza pelo movimento de “captura” da subjetividade do trabalhador e, para isso, constrói mediações das quais se destacam três mecanismos: pela forma de pagamento, pela gestão da organização do trabalho e pela construção de valores.

As novas formas de pagamento, no Brasil, se referem à PLR (Participação nos Lucros e Resultados). A PLR foi instituída no país nos anos 1990, ainda no Governo FHC, em meio ao processo de flexibilização das leis trabalhistas. Aliado a isso, há, ainda, o sistema de avaliação de desempenho, que instaura um ambiente de competição entre os trabalhadores. Curioso é que há uma valorização da avaliação individual da participação no trabalho em equipe, da capacidade de interação e cooperação com os demais. Essa inflexão, entre o indivíduo e a equipe, é o que diferencia o toyotismo do fordismo/taylorismo e é, ao mesmo tempo, o modo peculiar de construção de consentimento dos trabalhadores e, também, seu desafio para constituí-lo. Isto ocorre na medida em que exige um perfil de trabalhador que aprenda a ser de determinada maneira.

No que se refere ao segundo mecanismo, a gestão da organização do trabalho em equipe é a inovação trazida pelo toyotismo para o interior das fábricas. Ao mesmo tempo, é o mecanismo mais eficiente de “captura” da subjetividade do trabalhador, como vimos pelos depoimentos dos jovens do SENAI-MBB. Nesse processo de formar o trabalhador para se adequar a essa nova dinâmica do processo de produção, há uma ofensiva de conformar as características e o caráter desses jovens para adequá-los às exigências do modelo de trabalhador requisitado pelo Mercedes-Benz. A ofensiva tem por objetivo a construção do consentimento desses jovens aos imperativos do sistema de produção Toyota, modelo utilizado pela empresa para organização e gestão do trabalho. Os jovens identificam os esforços empreendidos pela formação em moldá-los, não de forma crítica. O entrevistado 1 quando perguntando sobre como foi o curso, iniciou seu relato contando sobre a rotina e sobre as matérias técnicas e concluiu dessa forma:

“O curso ali exigia muito disciplina, né? Eles falam muito do processo de produção aqui e processos gerenciais. Então eles, eu depois que eu sai de lá eu enxerguei que a gente é aluno a gente acha que é uma chatice, poxa aqui eles exigem que a gente ande com a camisa pra dentro da calça, a toda segunda feira tem que saldar as bandeiras, tem tanta coisa assim burocrática, depois no fundo você vê que no fundo isso tudo contribuiu muito bem com a formação pessoal, disciplinar, caráter, enfim né? Acho que o curso ali é uma preparação muito boa.” (Jovem trabalhador da MBB - Entrevistado 1)

Os jovens, após o curso, se convencem de que essa “disciplinarização” e adequação de suas características pessoais foi positiva. Sobretudo, depois de inseridos no chão da fábrica, onde certamente percebem que aprender a trabalhar em equipe e ter determinados modo de agir e pensar são importantes para eles enquanto trabalhadores. O entrevistado 2, ao responder sobre a sua rotina durante o curso, destaca que o foco era estudar muito pra ter como resultado um bom desempenho. Foi perguntado, então, se o desempenho era muito cobrado. Em resposta, relatou que sim, que o comportamento era muito exigido e que o sistema era muito rígido. Ao ser questionado porque considerava rígido assim disse,

“Porque a gente quando está na adolescência a gente está acostumado com uma coisa mais tranquila, fazer o que quer e lá a gente chega tem que obedecer sempre normas, regras, horários, estudo ai acaba que a gente tem outro pensamento né? A gente acha que o trabalho é bem rígido, mas acaba que é o que devemos ser no trabalho e no estudo, sempre deve, seguindo esse dilema de rigidez.” (Jovem trabalhador da MBB - Entrevistado 2)

O que o jovem descreve como rigidez é, em realidade, a tentativa de adequar seu modo de ser e determinar sua forma de pensar e perceber a vida e o mundo. A formação dos jovens é uma opção eficiente do ponto de vista do capital, na medida em que é mais fácil disputar a subjetividade nessa fase da vida, quando ainda estão em processo de formação, entrando para vida pública. Além de ser o tempo de pensar sobre estratégias para a construção de suas trajetórias de vidas. Essa é a estratégia utilizada pela Mercedes-Benz como mecanismo para construir o consentimento dos seus futuros trabalhadores.

Há uma exigência pelo toyotismo de um tipo específico de homem, que possua determinados gestos e pensamentos. Isso quer dizer que não basta ter um perfil pró-ativo e comunicativo, tem que ser um trabalhador pró-ativo e comunicativo, saber trabalhar em equipe. Seu objetivo é limítrofe, busca constituir um trabalhador que busque seu melhor desempenho individual, trabalhando em equipe. Dessa forma, o capital se apropria da subjetividade do trabalhador, ao tomar, também, para si a sua afeição como instrumento de trabalho. A fala conformada do entrevistado 4, quando questionado sobre como era o curso, comprova isso,

“No SENAI, de manha e a tarde nós tínhamos aulas. Aulas na área de mecânica, tudo relacionado a mecânica e uma parte básica da eletricidade e outras coisas que mexiam no nosso jeito de ser, no nosso comportamento (...)sempre quando a gente, igual eu mesmo. Eu sempre falei muito alto, falava muito alto. Todo momento eu estava falando, os professores vinham me corrigir “tenha uma postura melhor, não fale tão alto, quando tiver alguém falando também espera”. Porque eu sempre fui é muito pró-ativo, muito espontâneo, sempre estava querendo falar e conversar. Isso foi mudando, hoje em dia se alguém está falando, eu espero, eu escuto, pra depois eu formar um

diálogo sobre aquilo que a pessoa falou. Porque antes eu nunca ouvia, só falava.”(Entrevistado 4)

A terceira mediação utilizada para a “captura” da subjetividade dos trabalhadores é a mais complexa. Trata-se do movimento de construção de valores sociais que influenciam a vida social como um todo e se efetiva pela reprodução social e nas relações sociais. Ao mesmo tempo em que constrói as possibilidades de conformação da subjetividade individual, o capital disputa, também, a construção da subjetividade coletiva operária, ao disseminar seus valores como universais e hegemônicos.

Deste modo, a formação pela qual passam os jovens operários no SENAI-MBB impacta, de diversas maneiras, a construção de suas subjetividades como operários e tenta, ainda, estender essa influencia para a constituição dos mesmos enquanto sujeitos. Há uma disputa da subjetividade desses jovens em sua formação. O capital possui fortes instrumentos de conformação e captura dessa subjetividade. Por outro lado, a condição operária mantém, mesmo diante do processo de fragmentação da classe, um conjunto de tradições e valores historicamente construídos, os quais esses jovens conhecem ao entrarem na fábrica.

Para compreender esse processo, no entanto, trataremos da subjetividade a partir da dimensão que ultrapassa a experiência em si dos sujeitos, mas que “excede estes limites e acrescenta ao estudo uma perspectiva da subjetividade como condensação de múltiplos elementos extra-individuais que afetam o sujeito no curso da vida”. (CASSAB, 2001, p. 141)

Trata-se de reconhecer o sujeito imerso em contínuo movimento do interno para o externo e vice-versa, que corresponde à relação entre o sujeito e mundo, permeado pelas contradições e antagonismos sociais. O indivíduo sofre inflexões para além da experiência em si, mas condensa e conforma determinações que lhe são anteriores e exteriores. Assim Cassab (2001) determina,

“A produção da realidade humana na vida social se dá, portanto, na convergência entre a existência e seus significados e entre a realidade e os sentidos correspondentes que os sujeitos lhe atribuem. Essas determinações não são absolutas, mas tem seus limites estabelecidos pelo fato de que, se a realidade não se resume aos sujeitos, ela também não existe sem eles. O real é o mundo material – a natureza – e as relações que o homem estabelecena vida social. As relações sociais não são supra-individuais, isto é, não se pode abstrai-las dos sujeitos que as contraem; dessa forma, elas não existem como idéias, mas como práticas sociais concretas.” (CASSAB, 2001, p. 142)

Em resumo, o indivíduo constitui sua subjetividade através das práticas sociais que são comuns a todos, ao mesmo tempo em que a mesma determina o sentido das relações sociais. Nesse movimento da tensão exterior-interior existem três planos diferentes na produção da

subjetividade. O singular, que corresponde ao que é único do sujeito em si e o que o faz diferente dos demais, mesmo que pertençam ao mesmo tempo. Aqui se constitui a história particular de cada sujeito, que é intransferível e própria.

No plano da universalidade, há a distinção do homem como espécie, o que é partilhado por todos, as experiências que são comuns a todos. Na mediação do singular para o universal, está o que é particular, que corresponde “aquelas condições que, externa aos sujeitos, são por eles compartilhadas com alguns outros sujeitos do mesmo segmento social, na formação social e histórica em que vivem.” (CASSAB, 2001, p. 143)

O plano do particular nos permite entender a subjetividade na pluralidade, uma vez que a subjetividade se constitui a partir da realidade sócio e econômico na qual estão inseridos os indivíduos, ao considerar a origem de classe, a partir da qual se determina a visão dos mesmos sobre o real, que emerge através de suas práticas sociais. A constituição desses sujeitos se opera, portanto, nessa mediação do particular e se processa pelo domínio da cultura partilhada pelos grupos sociais, ancorados em diversos instrumentos e instituições.

“Toda sociedade investe em sua reprodução através da transmissão a seus indivíduos do patrimônio que acumulou historicamente, ensinando-os a funcionar segundo ele, a transmiti-lo às gerações subsequentes e ainda apontando as formas de transgressão toleráveis e até mesmo esperadas dentro de cada grupo social.” (CASSAB, 2001, p. 144)

Esse processo de reprodução se realiza através das identificações. Os sujeitos reconhecem modelos identificatórios socialmente construídos e valorizados. Desse modo, determinam os que são desejáveis e os que devem ser rejeitados como forma de diferenciação. Afinal, o movimento de identificação é, também, um movimento de diferenciação, ao hierarquizar os modelos identificatórios, os sujeitos os diferenciam e, assim, constroem suas escolhas de um modo geral, política ou sobre os demais sujeitos. Por isso, a identidade se constitui em um campo relacional e se realizam no campo da cultura. Deste modo, o sujeito inserido em um contexto social, elege os elementos culturais que o diferencia dos demais.

Em definição Cassab afirma,

“Os sujeitos, no curso dos processos de identificações, vão negociando sentidos que estão sempre em mutação. Desse modo, o campo de mediação do particular no processo de produção da subjetividade, que se dá através desses processos identificatórios no campo da cultura, define pertencimentos e exclusões que se transformam no tempo e no espaço. Como afirma Santos (1994b), “Identidades são, pois, identificações em curso”. (CASSAB, 2001, p. 145)

As identidades são plurais devido ao esforço empreendido pelos sujeitos na construção de sua diferenciação em relação ao todo e aos demais. Nesse sentido, o movimento de identificação se concretiza sempre em situações relacionais, seja com os outros sujeitos, seja com as instituições, padrões determinados socialmente. Por isso, os sujeitos constroem uma imagem de si e uma que projeta para os outros.

Essa subjetividade construída na relação com o outro implica a constituição de um processo identificatório fragmentado e com pouca profundidade. Esta subjetividade é característica, segundo Cassab, do projeto de modernidade e do momento do capital, que estende a toda a vida social suas formas de regulação e valores de trocas.

Cassab elucida sobre o destaque de Boaventura Souza Santos no que concerne aos impactos da modernidade sobre a noção de subjetividade, para o qual é gerada uma tensão entre subjetividade individual e coletiva. Isso ocorre, em grande medida, pela ascensão do Estado nacional substituindo a função da comunidade como produtor da vida social. Ainda estabelece-se o tensionamento entre a concepção de subjetividade concreta e situada em um contexto em relação a uma subjetividade descontextualizada, descolada da noção de espaço e tempo. A partir disso Cassab conclui,

“Nas tensões entre subjetividade individual e a coletiva e entre a subjetividade contextual e a abstrata, a solução liberal tenderá a hegemonizar o pólo do individual e do abstrato na subjetividade. Esse paradigma se externa no individualismo, que exacerba o ponto de vista humanista ao identificar univocamente a subjetividade com a individualidade.” (CASSAB, 2001, p. 147)

Portanto, a disputa da subjetividade dessas jovens opera, de um lado, entre o capital através de todos os seus mecanismos, mas, sobretudo, nesse caso especificamente, da formação desses operários e, por outro lado, da cultura operária e da organização sindical. Existe dentro da empresa uma forte presença do Sindicato dos Metalúrgicos de JF e Região, com atividades sindicais frequentes, assembleias, paralisações, greves. Quando perguntado sobre se participava do Sindicato o entrevistado 2 respondeu que não e assim justificou:

“Que eu, não sei dizer por que, mas eu vejo que o sindicato aqui não tem muita, como é que fala, não é forte vamos dizer assim. Aí você vê eles ficam lá, chegam um ponto que eles sempre desiste para a empresa. Aí eu acho que o sindicato devia ser, se eles fossem mais atuante, mais voz ativa, firmasse o pé no que eles querem, mas sempre abrem mão na hora do vamos ver mesmo e aí acaba que eu, nesse sindicato por enquanto, na atual gestão, não tenho total confiança neles entendeu? Por isso, que desse eu não estou participando.” (Entrevistado 2)

De outro modo, entende-se que há uma dificuldade de reconhecimento e de identificação com a ação sindical, o que revela também o problema enfrentado pela classe

trabalhadora na dinâmica de luta de classes no Brasil. Assim como tratado por Florestan Fernandes, a incompletude de um projeto pela classe dominante fragiliza a organização da classe trabalhadora, sobretudo, nas suas possibilidades de articulação de um projeto societário. Sem a relação de antagonismos sociais, neste caso, de disputa de um projeto é difícil firmar no imaginário social o papel da ofensiva sindical e mais ainda de ganhar adeptos.

A posição desse jovem em relação ao Sindicato se justifica pelo fato de que há pouca tradição operária. A fábrica da MBB-JF é uma planta nova, inaugurada em 1999, não houve tempo para constituir um conjunto valores e tradições próprios, para cristalizar uma tradição operária, não possui sequer uma “aristocracia operária”. Como visto, o patrimônio acumulado pela sociedade é transmitido para os indivíduos, constituído historicamente participa do processo de constituição de uma subjetividade coletiva. Esse jovem não constrói o nexo identificador com a classe por ser um dos que buscam se diferenciar dessa construção, assim o faz de forma ilusória, na medida em que fantasia a ação sindical. Como desconhece a dinâmica do movimento, uma vez que a nega, não percebe os limites entre a luta operária e ofensiva do capital sobre o trabalho. Deste modo, delega a outros a responsabilidade de resolver por ele.

O entrevistado 1, por sua vez, se posiciona de forma contrária e, ainda, salienta a questão da pouca tradição ao comparar com o Sindicato Metalúrgicos de Juiz de Fora e Região com o Sindicato dos Metalúrgicos do ABC Paulista. O jovem entrevistado 1 foi um dos 400 trabalhadores que foram transferidos para a fábrica de São Bernardo do Campo durante as obras de reestruturação da planta de Juiz de Fora. Assim respondeu quando perguntado sobre a atuação do Sindicato,

“Quanto ao sindicato, ultimamente tenho visto que ele tem trabalhado bastante pra tentar crescer aqui. Acho também que essa fase que a gente passou em SBC foi muito, deu uma impulsionada boa, pessoal crescendo, maturidade, a visão passou a ser outra. O pessoal do sindicato de la tem muito mais experiência, muita mais força. Pra todo mundo acho que essa viagem foi proveitosa, criar essa visão. O sindicato acho que ele tem trabalhado bastante pra melhorar as condições nossas aqui, apesar de eu achar que não sei se esta tendo esse retorno todo, mas eu to gostando de ver a movimentação do pessoal so sindicato.”(Entrevistado 1)

Este tempo em São Bernardo do Campo, de certo modo, subsidiou o seu entendimento sobre Sindicato e, sobretudo, da ação sindical. Na sua fala, o jovem reconhece que há uma diferença fundamental entre a ação dos dois sindicatos, pois difere a história das duas plantas da Mercedes-Benz do ABC Paulista e de Juiz de Fora, principalmente, no que se

refere à tradição operária. Destaca, sobremaneira, a posição dos trabalhadores em relação ao Sindicato.

“Depois que eu passei um tempo em SBC e ate antes mesmo, eu acho que o pessoal é muito desunido aqui. Muito desunido e as vezes, acho que o pessoal não reconheceu que pra conquistar tem que batalhar, não reconheceu. Tem causa que é justa e tem causa que eu acho que não é justa. Coisa que eu acho que não é justa eu não vou ficar lá fora brigando, agora tem coisa que eu acho que é justa então eu acho que o pessoal tem que entender que pra isso tem que batalhar. Tem muita gente, que eu não sei o que passar na cabeça deles, mas ela quer a conquista, mas ela não quer batalhar não. Ela sabe que se todo mundo entrar a empresa não vai ceder, que o que ta sendo requisitado não vai acontecer, mas ela entra, porque ela sabe que vai ter gente que vai tala fora, que vai ta brigando. Ela quer no que vai dar, mas ela não quer batalhar. Acontece isso muito aqui, isso não acontece em SBC não. Que la eles também não dão chance não. E lá eu achei interessante sabe o que que é? Aqui eu vejo que a desmotivação aqui é muito maior que a de lá. Lá se você se vê alguém falar mal da MBB perto de um trabalhador de lá o cara falta pouco bater, lá eles tem muito, mas muito apressado por trabalhar na MBB, mas que aqui. Bem mais que aqui.” (Entrevistado 1)

Quando o entrevistado 1 ressalta a ausência de uma identificação dos trabalhadores com a empresa, que segundo ele, no ABC é forte, reforça ainda mais a impossibilidade de constituição de uma forte cultura operária em Juiz de Fora O jovem, em outro momento, destaca que essa desmotivação dos trabalhadores em relação a fábrica se deve devido a falta de um projeto para a planta de Juiz de Fora. Isto porque, durante esses 13 anos a fábrica já produziu diversos carros e nunca alcançou seu potencial máximo de produção e, sendo assim, sempre oscilou o número de trabalhadores. Segundo ele, essa realidade pode mudar. Deste modo, refletiu que,

“Aqui a gente nunca teve uma carta forte, um trunfo pra pode falar “olha o retorno que nós damos pra vocês e não estamos vendo isso acontecer” só retroagindo. Ta, agora com essa fase do caminhão que nós estamos tendo uma visão melhor, ah bom agora a gente realmente esta com um projeto aqui que vai nos dar uma perspectiva maior, vai dar um retorno considerável, vai conseguir ganhar respeito. A gente nunca teve um projeto que prezasse por isso.” (Entrevistado 1)

Comparava-se, deste modo, que a organização dos trabalhadores da Mercedes-Benz de Juiz de fora foi diretamente impactada pela organização da própria empresa. Com destino sempre impreciso da planta, até hoje não foi possível constituir os pilares de uma tradição, valores e bandeiras pelos trabalhadores. Do mesmo modo, o próprio sindicato encontrou grandes dificuldades para construir uma atuação sindical linear e incisiva dentro da empresa. Sem fortalecer as bases de uma condição operária, a ação sindical fica esvaziada de sentido no imaginário social, sobretudo, para os jovens. Estes, deste modo, encontram dificuldades em processar a apropriação da história pública construída pela classe trabalhadora e em identificar os valores de sua condição operária. A dificuldade em concretizar o movimento



identificatório a formação profissional que recebem no SENAI-MBB é aprofundada ao vivenciarem um processo muito intenso de assimilação dos valores que o capital lhes impõe. Assim como a imersão de sua subjetividade a lógica do capital, que visa forjar o consentimento dos mesmos para seu projeto de dominação.

#### 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS:

No cenário social atual, é imposto aos jovens exigências excessivas de formação profissional para garantir a inserção no mercado de trabalho. Esta exigência, todavia, é maior quando se refere aqueles oriundos da classe trabalhadora. Os jovens formados no SENAI-MBB, a exemplo dos demais, constroem suas estratégias de vida em consonância com essas exigências. Primeiro passo é a opção por uma formação profissional ofertada por uma empresa, como a Mercedes-Benz, com a qual vislumbram a possibilidade real da conquista de um trabalho e garantia de uma certa segurança para dar continuidade a formação, construindo um futuro de crescimento na própria empresa ou a de uma reinserção social.

Fato é que ao saírem da formação do SENAI-MBB, se inserem em um universo que transforma sua condição, deixam de ser aprendizes e se tornam operários. Especificamente, se transformam no jovem-adulto-flexível, aquele cujo tempo da vida é voltado para cumprir a jornada de trabalho e o tempo livre é funcionalizado, também, para o capital, aproveitado para continuidade de sua formação. Nesta conjuntura, o tempo para pensar e refletir sobre os processos sociais, sobre a vida é escasso, sobretudo, durante o trabalho na fábrica. O pensar é utilizado para o trabalho, que é intenso. Os trabalhadores refletem todo o tempo, sobre as tarefas a serem executadas. Este é um mecanismo que o capital utiliza para dificultar a construção dos vínculos sociais entre os operários e impedir, de certo modo, a participação dos mesmos nas lutas dos trabalhadores.

Pelo relato dos jovens, percebe-se que a formação está organizada de modo a subjugar as capacidades de reflexão, pensar e agir ao processo de trabalho. Até mesmo a afetividade é apropriada para que o trabalho em equipe tenha êxito. No entanto, o intuito de suprimir os vínculos de solidariedade entre os jovens se não realiza. Eles relataram que formavam grupos de estudos para ajudar uns aos outros no que cada um tinha dificuldade de aprender no curso.

Os jovens do antigo técnico contaram que a turma decidiu cursar o ensino médio na mesma instituição, para que, também, pudessem se ajudar. Isto comprova que os vínculos de “solidariedade de classe”<sup>50</sup> não puderam e não podem ser superados, ainda que a formação

---

<sup>50</sup> Utiliza-se o termo “solidariedade de classe” para se referir as vínculos criados entre os jovens, que desdobram-se em uma colaboração mútua com o objetivo de que todos tenham êxito na formação. É uma forma de demarcar a solidariedade como um valor do trabalho em antagonismo aos valores do capital, da individualidade e da competição.

esteja toda voltada para anular essa capacidade. O problema reside no fato de que os laços de solidariedade construídos na colaboração mútua para o sucesso de cada um não transbordam a esfera da formação e do trabalho. Não os leva a dar o salto da ação política. A solidariedade é um valor de classe que constrói o laço entre esses jovens enquanto trabalhadores, mas não é entendido como um valor que fundamenta a luta coletiva na perspectiva da luta política.

A análise realizada nesse trabalho apresenta diversos apontamentos que permite compreender o fato dos jovens operários da Mercedes-Benz não estarem inseridos na esfera das lutas sociais. Em primeiro lugar, a formação impacta, de certo modo, a constituição desses jovens como sujeitos da ação política. Isto se concretiza no movimento que a formação de orientação liberal, através do ensinar a “saber-ser”, busca conformar a subjetividade individual tanto quanto a subjetividade coletiva operária. Na expectativa da construção de sua hegemonia, o capital estende seus valores, tais como da competitividade, individualidade e consumismo a esfera da organização dos trabalhadores e os contrapõe aos valores fundantes da luta sindical, de solidariedade, compartilhamento, companheirismo. Intenta comprovar que o sucesso individual é uma experiência mais exitosa do que as conquistas coletivas.

Ao assimilar os valores do capital, os jovens encontram mais dificuldade em construir suas identidades de classe e de estabelecer nexos com sua condição operária. A identidade se processa no campo relacional. É na relação que se realiza no campo da cultura que a identidade se concretiza. Neste caso, em específico, o campo da cultura se refere às tradições, valores e costumes compartilhados pelos operários. Uma cultura operária construída através de um processo histórico, e sobre a qual os jovens ainda não aderiram e apropriaram, na medida em que possuem dificuldades de identificá-la. Classe, de acordo com Thompson, é também uma relação, “a noção de classe traz consigo a noção de relação histórica”. (THOMPSON, 2004, p. 9) E deste modo assinala,

“A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem “e geralmente se opõe” dos seus. A experiência de classe determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais.” (THOMPSON, 2004, p. 10)

Para que a entidade que representa o campo dos trabalhadores se apresente de forma contundente no imaginário social desses jovens é preciso, antes de tudo, que a mesma potencialize o sistema de valores operários, disseminando as tradições da luta sindical e,

ainda, apresentando a eles a história de luta construída pelos trabalhadores. Percebe-se, no entanto, que para alguns deles, o Sindicato é algo distante, uma entidade com a qual suas vidas não possuem relação. Para outros, não representa seus anseios como trabalhador e, para outro, em específico, ainda está em processo de amadurecimento e crescimento. Todas as concepções sobre o sindicato demonstram sua fragilidade, não como entidade frágil, desprovida de ação e de luta. De maneira contrária, o resgate histórico comprova o esforço empreendido para representar os interesses dos trabalhadores da montadora.

Duas são as razões que enfraquecem o Sindicato diante dos jovens operários. Primeiro porque não há uma ofensiva do Sindicato em relação à política de formação, o Sindicato não disputa a formação desses jovens. Um exemplo de como poderia ser realizada essa disputa é o modo como o Sindicato interfere no SENAI, na planta do ABC Paulista. O Sindicato discute sobre a construção dos currículos, representa os interesses dos alunos, insere demandas destes nas pautas de negociação e, sobretudo, negocia a efetivação dos jovens como trabalhadores da fábrica. Por outro lado, não há uma linha política de atuação do Sindicato, não existe um projeto de luta para os trabalhadores da Mercedes-Benz, o que se justifica pela ausência da própria empresa não possuir um projeto linear de produção para a planta de Juiz de Fora.

Retomando, mais uma vez, Florestan Fernandes, se a classe dominante não possui um projeto de sociedade próprio, fragiliza a possibilidade de ação dos trabalhadores até mesmo de construir o seu projeto societário. Considerando Thompson, a consciência de classe acontece no momento da luta de classes, na relação com aquele outro que é seu antagônico. Os jovens só poderão reconhecer os valores, que orientam sua formação, como antagônicos quando se apropriarem dos valores da classe trabalhadora. Esse, certamente é o desafio que pauta a luta sindical dos trabalhadores da Mercedes-Benz de Juiz de Fora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, G. A. P. . O espírito do toyotismo - reestruturação produtiva e 'captura' da subjetividade do trabalho no capitalismo global. Confluências (Niterói), v. 10, p. 97-120, 2009.

ALVES, G. A. P. ; MOREIRA, Jani ; PUZIOL, Jeinni . Educação Profissional e Ideologia das Competências: Elementos para uma Crítica da Nova Pedagogia Empresarial sob a Mundialização do Capital. Educere et Educare (Impresso), v. 4, p. 3-17, 2010.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, Renan. ALVES, G. A. P. (Org.) ; FIGARI, C. (Org.) . La precarizacion del trabajo en América Latina. 1. ed. Buenos Aires/Marília: Editoria Praxis, 2009. v. 1. 406p .

DELUIZ, Neise; DONALDO, Bello de Souza; SANTANA, Marco Aurélio. Trabalho e educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil. Rio de Janeiro: Quarter: 1999.

NEVES, Magda de Almeida e NETO, Antonio Carvalho. Novos Territórios Produtivos e Desenvolvimento: limites e possibilidades. Caderno CRH, vol. 19, nº 46, p – 35-46, jan./abr.2006. Publicação Online do Caderno CRH: <http://www.cadernocrh.ufba.br>

BATISTA, Roberto Leme. A panacéia das competências: uma problematização preliminar. In: BATISTA, R.L.; ALVES, G.; GONZALEZ, J. L. C. Trabalho e educação: contradições do capitalismo global. Londrina: Práxis, 2008.

BADARÓ MATTOS, Marcelo. Classes sociais e luta de classes: a atualidade de um debate conceitual. Revista em Pauta, n. 20, p. 33-55, 2007.

BOITO JÚNIOR, Armando. Estado, política e classes sociais: ensaios teóricos e históricos. São Paulo: editora UNESP, 2007.

BOUFFARTIGUE, Paul. Classes sociais em metamorfose: o caso francês. Outubro, Revista do Instituto de estudos Socialistas, nº 15, p. 151-170, 2007.

CASSAB, Clarice. Das correntes de Prometeu a sociedade do não-trabalho? Reflexões sobre a centralidade do trabalho a partir da juventude. In: Libertas. V. 4/5, nº especial. Juiz de Fora: editora UFJF, 2004/2005.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. Jovens pobres e o futuro: a produção da subjetividade na instabilidade e incerteza. 1. ed. Niterói: Intertexto, 2001.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin; NEGREIROS, Anete. Jovens Trabalhadores e o debate da redução da jornada de Trabalho. Revista Versus Acadêmica, nº 4, p. 85 – 91, abril de 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio e o ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa, nº 111, p. 47-70, dezembro/2000.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio. O ensino industrial-manufatureiro. Revista Brasileira de Educação, nº 14, p. 89 – 107, mai/jun/jul/ago de 2000.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações [tradução: Cláudio Marcondes], In Marialice M. Foracchi (org), *Karl Mannheim: Sociologia*, São Paulo, Ática, pp. 67-95, 1982.

COSTA, Juraci Freire. A ética democrática e seus inimigos: o lado privado da violência pública. IN Nascimento, Elimar Pinheiro do (org.) Brasília: capital do debate - o século XXI - Ética. Rio de Janeiro/Brasília: Garamond/Codeplan, 1997, pp. 67-86.

FLORESTAN, Florestan. Problemas de conceituação das classes sociais na América Latina. In: *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975, 2º ed.

KUENZER, Acácia Zeneida. Pedagogia da fábrica – As relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1995

MANACORDA, Maria Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Francisco. Introdução: do método no estudo das classes. In: *O elo perdido*. Classe e identidade de classe na Bahia. São Paulo, Perseu Abramo, 2003.

\_\_\_\_\_. Passagem na neblina. In: *Classes Sociais em mudança e a luta pelo socialismo*. São Paulo, Perseu Abramo, 2000.

POCHMANN, Márcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 87, p 383-399, maio/ago, 2004.

PONCE DE LEON, Alessandro Lufty. Juventude, Juventudes: uma análise do trabalho e renda da juventude brasileira. In: *Juventude: outros olhares sobre a diversidade*. Org. ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro, ESTEVES, Luiz Carlos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, p. – 269 – 318, 2007.

TOMIZAKI, Kimi. A herança operária entre a fábrica e a escola. Tempo Social [online], v. 18, n. 1, p-p 153 – 171, 2006.

SOUZA MARTINS, Heloísa H. T. A difícil transição: análise das trajetórias ocupacionais de jovens operários metalúrgicos. In: Dowbor, Ladislau ET. AL (orgs.). Desafios do Trabalho. Petrópolis, Vozes, PP. 169-186, 2004.

RODRIGUES, Iram Jácome, SOUZA MARTINS, Heloísa H. T. Perfil socioeconômico de jovens metalúrgicos. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, PP. 221-252, novembro, 2005.

ARAÚJO, Renam. O metalúrgicos jovem-adulto-flexível do ABC Paulista e o novo metabolismo produtivo-social do capital à época contemporânea. In. FIGARI, Cláudia; ALVES, Giovanni (Org.) *La precarización Del trabajo em América Latina – Perspectivas del Capitalismo global*. Londrina: Práxis, Bauru: Canal 6, 2009.

SAVIANI, Dermeval. “Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos”. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-165, jan./abr. 2007a. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 16 jun. 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. “Algumas observações sobre classe e “falsa consciência”. *História Social*, Valência, nº 10, p. 27-32. Tradução disponível no site [HTTP://marxismorevolucionarioatual.org](http://marxismorevolucionarioatual.org).

\_\_\_\_\_ A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Livros I, II e III.

WOOD, Ellen Meiksins. “O que é a agenda “pós-moderna”?” in WOOD, E. M. & FOSTER, J. B. (orgs.). *Em defesa da História – marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

WEILL, Simone. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio; [FRANCO, Maria Ciavatta](#). As faces históricas do Trabalho: como se constroem as categorias. *Revista Brasileira de Educação*. Brasília, v. 74, n. 178, p – 529-554, set/dez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudencio . Novos fetiches da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: De Andrade, Joarez e De Paiva, Lauriana Gonçalves. (Org.). *As Políticas Públicas para a Educação no Brasil Contemporâneo*. As Políticas Públicas para a Educação no Brasil Contemporâneo. 1ed. Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011, v. 1, p. 18-35.

FRIGOTTO, Gaudencio . A contradição aparente entre a falta e a sobra de jovens trabalhadores qualificados no Brasil. In: Frigotto, G; Ciavatta, M.; Ramos, M. (Org.). *Novas e*

Antigas Faces do Trabalho e da Educação. Novas e Antigas Faces do Trabalho e da Educação. 1ªed.Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2008, v. 1, p. 145-162.

FRIGOTTO, Gaudencio ; [CIAVATTA, Maria](#) ; RAMOS, Marise . A Gênese do decreto n. 5154/2004: Um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Gaudencio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos. (Org.). Ensino Médio Integrado: Concepção e contradição. Ensino Médio Integrado: Concepção e contradição. São Paulo: Cortez, 2005, v. , p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudencio . Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas. In: Paulo Vannuchi; Regina Novaes. (Org.). Juventude e Sociedade - Trabalho, Educação, Cultura e Participação. Juventude e Sociedade - Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Fundação Perseu Ramos, 2004, v. , p. 180-216.

FRIGOTTO, Guadêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.19, n.1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

TOMIZAKI, Kimi. Socializar para o trabalho operário: o Senai-Mercedes-Benz Tempo Social [online], v.20, n.1, São Paulo, 2008

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Florianópolis, Perspectiva, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: Edu. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril de 2003. Disponível em: [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOSIVI, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: “Trabalho necessário”. Disponível em: [HTTP://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm](http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm).

INGNÁCIO, Paulo Ignácio de Souza. Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil: polivalência ou politecnia? Tese (Dourado em Educação), Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

MANACORDA, Mário Alighiero. Marx e a Pedagogia Moderna. São Paulo: Cortez Editora, 1996.