

**TRABALHO - ESCOLA - POR ONDE
PASSA A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL ?**

LILIAN ROSE ULUP

TRABALHO - ESCOLA - POR ONDE
PASSA A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL ?

LILIAN ROSE ULUP

ORIENTADOR: GAUDÊNCIO FRIGOTTO

Dissertação submetida como requisito parcial
para a obtenção do grau de mestre em Educação

Rio de Janeiro
Fundação Getúlio Vargas
Instituto de Estudos Avançados em Educação
Departamento de Filosofia da Educação

1994

Ao meu companheiro de sonhos e lutas,
por nossas escolhas...

Ao Raul e Nina,
pelo que são,
por sua compreensão e solidariedade.

As mulheres que me ensinaram e me ser-
viram de exemplo...

AGRADECIMENTOS

- . ao meu orientador, pela sua disponibilidade e carinho:

prof. Gaudêncio Frigotto

- . aos outros membros da banca examinadora pelo que representam como educadores e por terem aceito o convite de analisar este meu trabalho:

prof. Carlos Minayo Gomez

profa. Maria Helena Silveira

- . aos demais professores do IESAE que, como os acima citados, ao longo dos anos, vêm se dedicando à tarefa de educadores e lutando pela qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão; a todos os da casa que garantiram seu prestígio e lutaram pela sobrevivência da instituição que, infelizmente, tem suas portas fechadas;

- . aos professores de quem fui aluna, em especial :

prof. Cândido Grzybowski e

prof. Elter Dias Maciel

- . à CAPES pelo auxílio financeiro.

SUMARIO

A guisa de balizamento para o leitor...	8
INTRODUÇÃO	12
CAPITULO I - AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO percorrendo os caminhos	
1.1. A produção artesanal	21
1.2. A produção manufatureira	24
1.3. A produção fabril	28
1.4. Novas propostas	35
CAPITULO II - O PROCESSO PRODUTIVO E A QUALIFICAÇÃO perspectivas gerais atuais e futuras	
2.1. A temática no Brasil - anos recentes	41
2.2. A temática no plano internacional - posicionamentos ..	52
2.3. Tendências e projeções-novamente o Brasil-analogias ..	62
CAPITULO III - UMA EXPERIENCIA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL buscas de caminhos	
3.1. O Projeto de aceleração da escolaridade para a qualificação profissional - apresentação e caracterização	68
3.2. Aspectos centrais e polêmicas	76
3.3. Panorama brasileiro	78
3.4. Propostas e realidade	82
CAPITULO IV - EXISTENCIA E CONSCIENCIA os sujeitos e suas representações	
4.1. Existência, consciência - representação	91
4.2. As representações dos trabalhadores	99
4.3. PAQP - as representações dos alunos	106
CONCLUSÃO	113
BIBLIOGRAFIA	122
ANEXOS	

RESUMO

Com a crise do modelo de produção fordista e o advento da última revolução industrial, mudaram a base técnica da produção e a organização do trabalho. Atualmente são outros os requerimentos que compõem o perfil do trabalhador. Há um privilegiamento da capacidade de abstração, do trabalho em equipe, do **esprit de corps**. A ênfase na preparação profissional passou a ser na **formação geral**. Apesar de alguns autores falarem de convergência de interesses com a classe trabalhadora, a ótica dessa formação continua sendo a do **capital**: não chega a questionar realmente a divisão entre trabalho manual e intelectual, por não estar inserida em projeto de mudança das relações sociais de exclusão e de alienação.

Os trabalhadores, mergulhados no mundo da necessidade, da "preocupação", formulam representações sobre o trabalho, a educação e a preparação profissional, baseando-se, sobretudo, no complexo fenomênico. Apesar de seus núcleos de bom senso, portanto, não alcançam uma compreensão concreta do real. Por isso, muitas vezes, buscam uma qualificação profissional que, no mínimo, a médio prazo, não servirá a seus interesses como cidadãos-trabalhadores.

Na ótica do trabalho, é necessário pensar-se a formação escolar profissional com sólida base científica, com vistas à aquisição, por parte do trabalhador, de instrumental analítico, para a leitura do mundo e para a compreensão de sua inserção na produção e na trama de relações sociais.

RESUMEE

La crise du modèle fordien et l'avènement de la dernière révolution industrielle ont imposé un changement de la base technique de la production et de l'organisation du travail. Actuellement ce sont d'autres les capacités requises qui composent le profil du travailleur. Ce sont la capacité d'abstraction, de travail en équipe et d'esprit de corps qui sont privilégiés. Et c'est la formation générale qui est mise en avant dans la préparation professionnelle. Même si certains auteurs parlent, à ce propos, d'une convergence avec les intérêts des travailleurs, il faut dire que la logique de cette formation demeure celle du capital: la division entre travail manuel et intellectuel n'est pas effectivement mise en question, dans la mesure où cette préparation ne s'insère pas dans une proposition de changement des rapports sociaux d'exclusion et d'aliénation.

Les travailleurs, immergés dans le monde de la nécessité, de la "préoccupation", forment des représentations sur le travail, l'éducation et la formation professionnelle, basées, surtout, sur le monde des apparences. Malgré les noyaux de bon sens, leurs représentations n'atteignent pas une complète compréhension du réel. C'est pourquoi ils cherchent, en de nombreuses situations, une qualification professionnelle qui, à moyen terme, le moins qu'on puisse dire, est qu'elle ne sert pas à leurs intérêts, en tant que citoyens-travailleurs. *De leur point de vue, il faut penser la formation scolaire et professionnelle axée sur une solide base scientifique, qui permette aux travailleurs l'acquisition des instruments analytiques nécessaires à la compréhension du monde et de leur insertion dans la production et dans la trame des rapports sociaux. VII

A GUISA DE BALIZAMENTO PARA O LEITOR ...

O TRABALHO - UTOPIA

O homem, assim como outros animais, trabalha. A transformação da natureza gera resultados muitas vezes fantásticos - basta, como ilustração, pensarmos no que fazem as formigas, as abelhas, os esquilos, o joão-de-barro. Nessa transformação o homem também produz, cria inclusive a si mesmo, produz-se pelo trabalho. Transforma a natureza e se transforma... O trabalho é, pois, imperativo e necessário para a existência humana - o homem precisa reproduzir-se como corpo material - comer, beber, propagar sua espécie, bem como fabricar bens, valores de uso, necessários a sua sobrevivência. Por este entendimento, o trabalho é abordado como uma categoria central pelo materialismo histórico-dialético na compreensão da existência humana.

Entretanto, diferentemente das outras espécies, o homem, ao trabalhar, ou seja, ao transformar o que o cerca, distingue-se pela capacidade de **projetar** e de **antever** os resultados daquilo que intenta fazer. Ao cabo do processo de trabalho, surge um resultado já pré-existente idealmente na imaginação do trabalhador. Através da linguagem e do pensamento desenvolve uma atividade **consciente**, plena de intencionalidade, de vontade. Outro aspecto em que se diferencia é o fato de fabricar ferramentas, instrumentos de trabalho - extensões de seu braço, de sua mão - resultados da sua criação. Em suma, o homem é um ser genérico consciente, relacionado com sua espécie, que a considera como seu próprio ser e que produz não só para si, não apenas

premido pela necessidade física, mas universalmente (1). Na verdade, produz **realmente**, no sentido criador, livre dessas necessidades.

Do ponto de vista filosófico, o trabalho é, assim, a atividade tipicamente humana; é o que dá ao homem a essência genérica. E essa atividade prática é o ponto de partida, o fundamento do conhecimento e da conscientização.

"O trabalho, no sentido mais abrangente de **poiésis**, no sentido da produção do próprio existir humano - físico e psíquico, material e imaterial, individual e social, objetivo e subjetivo -, do descobrimento e da produção do mundo..." (2)

No entanto, é preciso analisar o trabalho não apenas como categoria geral. O procedimento resultaria numa abstração. O homem se constrói nas relações sociais de produção. Por conseguinte, cabe examinar o trabalho na **produção concreta** da existência do homem em circunstâncias históricas dadas, nas formas em que se manifesta historicamente.

Com a divisão social do trabalho (3), este perde seu princípio **criador**; perde-se a possibilidade de constituição de um homem total (4), geram-se homens fragmentados - os que possuem/os que

1. Vide K. MARX, **Manuscritos Econômico-Filosóficos**, p. 165.

2. M. ARRUDA, A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral, in MINAYO, **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do trabalhador**, p. 61-74.

3. Marx estabeleceu uma distinção entre divisão social do trabalho - divisão do trabalho dentro da sociedade - campo/cidade, trabalho manual/trabalho intelectual, e divisão especial ou técnica de trabalho - divisão do trabalho dentro do processo de produção.

4. "Quanto mais o homem for capaz de se 'apropriar' do mundo que o cerca, através de seus sentidos e de seu espírito, quanto mais ampla for essa apropriação, tanto maior se torna sua totalidade, tanto mais ele se tornará um homem **total**." Ernst FISCHER, **O que Marx realmente disse**, p. 9.

nada têm, os que sabem/os que são ignorantes, os que mandam/os que obedecem, os que pensam/os que executam. Fragmenta-se o trabalho e o homem (5).

A divisão social do trabalho é o fundamento da **alienação**, manifesta, segundo Marx, em 03 níveis:

- alienação do trabalhador com relação ao **produto** do seu trabalho; este lhe aparece como objeto estranho; ele não se reconhece nas suas obras, não se vê objetivado naquilo que produz;
- alienação com relação ao **ato mesmo da produção**, durante o trabalho; a atividade desenvolvida é encarada como algo estranho, como sofrimento, como meio de satisfazer outras necessidades - manter sua existência física (6); trata-se da **auto-alienação**;
- alienação do homem de si mesmo, de sua essência genérica, da espécie; é a **alienação do homem relativamente ao homem**. A vida produtiva é a vida genérica. Todavia, nas condições históricas em que vem se dando, o trabalho não se constitui na satisfação de uma necessidade, na atividade essencialmente humana, como auto-criação mas apenas na forma de satisfa

5. A dicotomia trabalho intelectual/trabalho manual, produzida pela divisão social do trabalho, provém de uma relação social entre desiguais. Nessa relação há um privilegiamento, do ponto de vista de **status** social inclusive, do trabalho intelectual. Além do menosprezo pela atividade prática, do não-entendimento de que é fonte de conhecimento, não há a compreensão como a de Gramsci de que "... em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora." Vide A. GRAMSCI, **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, p.7.

6. "... o homem (o trabalhador) só se sente livremente activo nas suas funções animais - comer, beber e procriar, (...) enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal." K. MARX, **Manuscritos Económico-Filosóficos**, p. 162.

ção de necessidades outras.

Pela perda de seu caráter criador, o trabalho passa, assim, a "aparecer como meio de sobrevivência e não como **atividade criadora** pela qual o homem se torna seu próprio criador" (7), o que para Marx era uma contradição com a natureza humana. Assim, ao ser destruidora ao invés de criadora, a atividade produtiva nega o princípio filosófico do trabalho e dessa forma o próprio princípio do homem.

A busca da superação da divisão social do trabalho e de suas consequências aponta o resgate do **princípio criador inerente ao trabalho** em oposição às formas históricas do trabalho escravo e do trabalho assalariado. Nelas o trabalho é vivido como trabalho forçado exterior e não como realização de uma necessidade de criação. A compreensão de que o homem só produz realmente quando liberto de coações e necessidades físicas permite-nos o vislumbre do exercício do trabalho como expressão e desenvolvimento de forças criadoras do homem.

7. E. FISCHER, *op. cit.*, p. 30.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto do envolvimento com a temática das relações entre trabalho e educação (vínculos? desvínculos?), a partir de minha atividade profissional. Como integrante da equipe do então **Programa de Educação com classes populares** da Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro, desde 1987 passei a participar dos estudos/discussões relativos ao tema e dos projetos desenvolvidos com a comunidade, sobretudo vicinal. Isto significa que a preocupação surgiu dentro de um trabalho concreto, nasceu de um tecido de reflexões sobre a direção a ser imprimida à formação das classes populares.

A discussão acadêmica sobre a **extensão** pode ser muito fértil. Terceira perna do tripé composto pelo ensino e pela pesquisa, apesar de se constituir em atividade universitária já agora garantida constitucionalmente, possui identidade de contornos ainda mal definidos e pouco estruturados. Todavia o debate é rico pois propicia a abordagem de diversos ângulos e aspectos referentes à educação em geral, à situação educacional no país e a subtemas específicos.

A educação das classes populares nos coloca frente ao risco de uma visão romântica do povo, e, por isso, muitas vezes em situações quase que de impasse, face a tentativas de instrumentalização da universidade por parte de supostas lideranças comunitárias. Coloca-nos frente ao **falso dilema dicotômico** do saber acadêmico x saber popular, por não compreendê-los como **mutuamente alimentadores, necessários e de direito**. Coloca-nos ainda diante de pro

postas assistencialistas em oposição ao trabalho acadêmico. E tantas coisas mais... Finalmente coloca-nos o desafio de nos situarmos face ao que vem ocorrendo no mundo do trabalho; de pensarmos a formação profissional não apenas de nível universitário - pensar-se formas alternativas e de qualidade para a preparação do jovem cidadão trabalhador. São questões que estão na ordem do dia.

"Qual o perfil desta função?"

Quais as atividades que o indivíduo que a exerce deve desempenhar? Para bem fazê-lo, quais os conhecimentos, as habilidades e as atitudes de que deve dispor? Trata-se de uma questão de dom, de vocação "inscrita" no código genético, hereditária, passando de pai para filho? O aprendizado tem um grau maior ou menor de interferência na explicitação ou apropriação das características adequadas? E em que locus se dá privilegiadamente esse aprendizado - no decurso do processo educativo escolar a que se submete o indivíduo, preparando-se para alcançar um dado perfil? ou no próprio processo de produção - por tentativa, ensaio e erro? Imitação, emulação? Há ou não alguma relação entre esses dois tipos de práticas sociais - a educativa (escolar) e a produtiva?

Formulada de modo menos "sofisticado" do que a pergunta inicial, pensada de modo mais ou menos elaborado, mais difusamente, a preocupação quanto aos requisitos necessários ao homem para a produção de bens já data de muito tempo. Todavia a questão não era formulada relacionando-se conhecimentos escolares, digamos, e trabalho. O aprendizado da arte e do

ofício se dava por outras vias. Desde o antigo Egito, e já descrita por Platão, a aprendizagem da técnica se processava através da **observação e imitação**, antes de o sujeito lançar-se a executar algo autonomamente. Por sua vez, os processos educativos desenvolvidos na escola eram atividades desvinculadas da produção de bens. Nesse sentido, a Revolução Industrial (1760 - 1830) representou um marco (1). Apesar da longa e paulatina expropriação do conhecimento do artesão que o relegou, como trabalhador assalariado na fábrica, à condição de ignorância e alienação vis-à-vis seu produto, o processo de trabalho e a própria espécie humana, o desenvolvimento industrial gerou também outros resultados. Com a radical mudança introduzida nas bases técnicas da produção, passou-se gradativamente a pensar a questão do **conhecimento** como um tema pertinente também ao mundo do trabalho. "... a revolução industrial muda também as condições e as exigências da formação humana." diz Manacorda (2). Até porque os conhecimentos veiculados à época não davam mais conta das necessidades e das inovações. Com a evolução da ciência e o desenvolvimento da tecnologia, acreditou-se ser necessária a preparação dos operários quanto à instrução propriamente dita, para que pudessem adaptar-se às mudanças tecnológicas, às novas necessidades da produção fabril moderna. Mas o **que** fazer e **como** para que o sujeito dominasse dada técnica de produção de bens? Assim a questão das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional passou a ser o tema central da moderna pedagogia (escolar e da fábrica).

1. cfr. M. Aparecida C. FRANCO, **O trabalho como princípio educativo**, p. 1-2.

2. Mário MANACORDA, **História da educação**, p. 271.

Entretanto, mesmo assim, a pergunta continuou sendo colocada: existe relação estreita e necessária entre o processo educativo (ensino-aprendizagem) mais formalizado, mais regular e o processo produtivo? Em caso positivo, como se manifestam os vínculos ?

Os estudiosos que se dedicaram mais profundamente a este tema analisam o processo educativo escolar, o processo de trabalho e suas relações historicamente e considerando sobretudo três fases, de bases técnicas distintas. Inicia-se a análise pelo processo característico do artesanato, passando pela manufatura e chegando à produção fabril.

Atualmente já se vem procurando pensar esse tema, entendê-lo e equacioná-lo na esteira das mudanças produzidas com o advento das 2ª e 3ª Revoluções Industriais (como as denominam alguns) considerando-se suas características e conseqüências (3).

As contribuições ao tema mais marcantes neste século, quer do ponto de vista da análise da relação educação - trabalho quer quanto a propostas lançadas, se deram em final de 50 e década de 60, finais de 60 e anos 70 e década de 80. Representaram movimentos de ação, de reação, de reacção e nova ação e propostas de superação de falsos dilemas.

Partiu-se do pressuposto da existência de vínculos lineares, diretos entre os dois tipos de prática material humana, passou-se pela visão de inexistência de vínculos e chegou-se a uma compreen

3. 2ª Revolução Industrial - inicia-se em fins do século XIX com o surgimento do aço, da energia elétrica, do petróleo e da indústria química; a 3ª R.I. caracteriza-se pelo desenvolvimento nas últimas décadas da informática, da robótica, da microeletrônica, da química fina, da biotecnologia e produção de sintéticos. cfr Gaudêncio FRIGOTTO, Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica?, p. 23.

são mais totalizante na análise do tema e questões/situações dedutíveis e constatáveis; através da categoria de mediação, procurou-se mostrar a existência de vínculos mediatos entre educação e trabalho, considerando-se ambas as práticas como componentes de uma totalidade com múltiplas determinações.

Nesse contexto, pesquisando e trabalhando essas e outras questões, foi-se gestando o objeto de estudo.

O Problema

As expectativas, idéias, representações tomam corpo a partir da existência material das pessoas, no tecido de classes constituído de indivíduos concretos. Essas classes, por outro lado, não são blocos monolíticos - compõem-se de frações, de grupos em movimento e, às vezes, com interesses e práticas distintos.

É necessário conhecermos esse amálgama de interesses, as estratégias desses grupos, ou seja, entendermos o que esses **sujeitos sociais** buscam e com que motivações; aproximarmo-nos de seu modo de perceber/pensar/representar o real, isto é, de sua concepção sobre a realidade. E passando do geral ao específico, considerando nossa área de atuação, **entendermos suas representações sobre educação, sobre trabalho**, compreendendo melhor, dessa forma, o que o aluno trabalhador ou futuro trabalhador vem buscar. Em suma, sabermos "por onde passa a qualificação profissional" para as classes populares e, mais especificamente, para seus filhos.

Compreendendo um pouco mais esse lado da realidade, quem sabe poderemos atuar melhor na busca de um novo tipo de sociedade?

Objetivos do trabalho

- . percorrer os caminhos das relações entre trabalho e educação;
- . identificar as tendências de qualificação profissional na era das novas tecnologias micro-eletrônicas (NT/ME) e técnicas organizacionais (TO);
- . conhecer/analisar as representações dos trabalhadores a respeito da educação e do trabalho;
- . identificar suas estratégias face à educação/qualificação profissional;
- . cotejar as propostas de qualificação na ótica do capital e na do trabalho - apontar subsídios para uma proposta de formação escolar profissional.

Metodologia

1. A metodologia de investigação desenvolveu-se tendo como ponto de partida os próprios alunos do Projeto de Aceleração da escolaridade para a Qualificação Profissional - seu saber, suas representações explicitadas por escrito e nos contatos pessoais. Desenrolou-se, portanto, partindo da prática (concreto sensível) para, após teorizar sobre ela, poder voltar novamente à prática (concreto pensado). Tentou-se a compreensão do real buscando as leis essenciais dos fenômenos, do aparente. Assim foi construído o objeto da pesquisa.

2. Procedimentos metodológicos

- levantamento bibliográfico e revisão da literatura com vistas à construção de quadro de análise no que se refere a:

- . classes sociais - fragmentação/movimentos;

- . centralidade da categoria trabalho; o trabalho no capitalismo; positividade/negatividade das novas tecnologias;
- . relações entre trabalho e educação;
- . representação - aspectos teóricos;
- . representações/estratégias/ interesses das classes populares com relação ao tema em questão;

- levantamento e análise do material documental referente à amostra de alunos do PAQP e ao grupo de alunos do projeto de 2º grau.

3. A **metodologia de exposição** buscou apresentar os fenômenos e suas determinações de tal forma que se tornassem compreensíveis ao leitor.

Estruturação dos capítulos:

Dividimos a apresentação do estudo do tema em 4 momentos:

1. No capítulo I apresentamos um histórico sintético sobre o processo de trabalho: a produção artesanal, a manufatureira e a fabril; como o trabalhador vai, paulatinamente, nas diversas etapas da produção, perdendo o controle sobre sua atividade (produto, meios de produção, tempo/ritmo, saber); como se desenvolvia o aprendizado; o surgimento do trabalhador coletivo, os trabalhadores especializados e os não-especializados (a desqualificação); o acirramento da dicotomia entre trabalho manual e intelectual e a reorganização do processo de trabalho; a preparação do homem trabalhador - a escola e seu objetivo "preventivo" - instruir e disciplinar; a cisão dos sistemas de ensino; as novas mudanças na base técnica da produção - o papel de Taylor e de Ford.

Discutimos também as novas propostas no pós-guerra - as teorias econômicas desenvolvimentistas e seu correlato na área

educacional - a teoria do capital humano; o "fator" educação, entendido como investimento pessoal e para o país; a crescente desqualificação do trabalho; o aumento do subemprego e do desemprego; as críticas a essa teoria - internas e os reproducionistas.

2. No capítulo II abordamos as relações entre o processo produtivo e a qualificação, considerando as perspectivas gerais atuais e futuras.

Analizamos as propostas teóricas surgidas no Brasil nos anos recentes:

C. Salm : a crítica aos teóricos do capital humano; a defesa basicamente da inexistência de vínculos claros entre escola e trabalho; a qualificação dentro da empresa; a escola voltada para a formação do cidadão.

G. Frigotto : o registro e a análise da incorreção tanto das concepções de vínculos diretos quanto das de desvínculo entre educação e trabalho; a demonstração de como a escola é produtiva ao processo de valorização do capital na sua improdutividade; a escola como espaço de mediações e contradições; a educação politécnica.

Examinamos os posicionamentos no plano internacional: a crise e o esgotamento do modelo de produção fordista; o surgimento do neo-fordismo - a automação flexível e as novas técnicas organizacionais; discussão das teses sobre qualificação/desqualificação do trabalhador - teses predominantes.

As tendências e projeções para o caso brasileiro: no ainda reduzido de pesquisas empíricas; analogia com países de estrutura econômica semelhante - comparação com a Colômbia; conclusões semelhantes às das pesquisas realizadas nos países desenvolvidos quan

to a tendências, embora mantendo-se a coexistência e, em alguns setores, o predomínio de modelos de produção tradicionais; os novos requerimentos no perfil do trabalhador; maior exigência de formação escolar, com o tempo, por necessidade do capital.

No capítulo III apresentamos, a título de ilustração para a discussão, uma experiência da UFRJ de pesquisa de modelo de qualificação profissional de jovens de classes populares: o PAQP - caracterização: justificativa, pressupostos, parâmetros, objetivos, metodologia; analisamos os aspectos centrais e as polêmicas; examinamos também o panorama brasileiro com suas disparidades enormes - sua realidade sócio-econômica e educacional; procedemos à discussão e cotejo de propostas e a realidade.

No último capítulo discutimos as relações entre existência e essência - o ser social determinando a consciência; o que são as representações e o papel que cumprem; as diferenças entre representação e conceito, fenômeno e essência; a praxis utilitária que domina o homem não lhe permite compreender a estrutura do real; a "preocupação"; as representações dos trabalhadores que não podem ser tomadas como a realidade; as representações dos alunos quanto a educação e trabalho: discussão e análise da amostra.

Finalmente, ao concluirmos, sintetizamos as representações observadas e procuramos analisar a levantada "convergência" de interesses quanto ao que deve ser a "nova" e "comum" proposta de formação profissional; ao buscarmos verificar "por onde passa e deverá passar a qualificação profissional", procuramos fazê-lo examinando a ótica do capital e a do trabalho quanto a seus interesses no campo da educação e do trabalho.

CAPITULO I

AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

percorrendo os caminhos

1.1. A produção artesanal

Nas sociedades pré-industriais o trabalho não se destacava como algo à parte das demais atividades humanas, nem mesmo do ponto de vista geográfico.

Na sociedade pré-industrial um mesmo espaço serve para o desenvolvimento da vida familiar, para as atividades de consumo e ócio e para as funções produtivas. (...) o essencial na vida ativa das pessoas, a produção de seus meios de vida e a reprodução de suas vidas - a produção e o consumo - é levado a cabo em um mesmo e único lugar, seja a casa familiar ou o espaço comunal (1).

Os trabalhadores daquela época controlavam todo o processo de trabalho: escolhiam o que produzir, como, quando e em ritmo mais ou menos acelerado, dependendo de suas necessidades. Além disso o domínio da técnica de produção era de fácil acesso considerando-se sua simplicidade. A aprendizagem desenrolou-se ao longo dos anos através da observação e da imitação.

Na Idade Média, a instância socializadora e formadora da criança, futuro produtor, era a família. Não a própria mas a de outrem - havia um intercâmbio familiar que levava à tessitura de uma rede de relações, como que de famílias ampliadas. Os jovens aprendizes (normalmente na fase dos 7 aos 14 anos) passavam a viver com outras pessoas e lá aprendiam a arte e o ofício - os conhecimentos e habilidades necessários ao desempenho de seu trabalho. Aprendiam também boas maneiras e a executar as tarefas

1. Mariano F. ENGUITA, A face oculta da escola, p.8.

domésticas, além de usufruírem de formação religiosa (2). Entre o mestre artesão e os aprendizes havia obrigações mútuas, muitas vezes formalizadas através de contratos. Direitos e deveres de ambas as partes. O trecho a seguir sintetiza o processo de socialização da criança, ao mesmo tempo de formação do futuro artesão:

Assim, o serviço doméstico confunde-se com a aprendizagem, forma muito geral de educação. A criança aprendia por meio da prática, e esta prática não se detinha nos limites entre a profissão e a vida privada (3).

Por todo esse processo de aprendizagem vivido globalmente a criança desde logo começava a apreender e aprender sobre as relações sociais de produção. Essas oficinas compostas do mestre, seus oficiais e aprendizes constituíam unidades produtivas de bens.

Segundo o ramo de produção os artesãos filiavam-se a esta ou aquela corporação de ofício. Estas, muito ciosas de seu dever de zelar pelos direitos de seus integrantes, protegiam-nos e guardavam a ferro e fogo, como um segredo precioso, o conhecimento inerente e necessário à produção daqueles bens. Assim os mestres artesãos, além do domínio do conhecimento do processo produtivo, conduziam, eram os responsáveis e zelavam pela formação de seus discípulos-sucessores. A aprendizagem nas

2. Eventualmente algumas crianças freqüentavam uma escola, durante pouco tempo, mas essa não era a norma. A instância educativa escola (instituição marginal do ponto de vista da importância social na época) era reservada a alguns poucos segmentos da população, por exemplo, aos copistas. cfr Mariano ENGUITA, *op. cit.*, p. 105-10.

3. *apud* Mariano ENGUITA, *op. cit.*, p. 107. (ARIES, Philippe. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris, Seuil, 1973, p. 255.)

corporações era um processo de formação mais próximo do tipo escolar, embora se desenrolasse no próprio trabalho. Assim, o aprendiz ao trabalhar aprendia, posto serem a mesma coisa; ao adquirir as habilidades da profissão, adquiria conhecimentos.

O artesão ativo (*the working craftsman*) estava ligado ao conhecimento técnico e científico de seu tempo na prática diária de seu ofício. A aprendizagem incluía geralmente o treinamento em matemática, compreendidas a álgebra, a geometria e a trigonometria, nas propriedades e procedência dos materiais comuns no ofício, nas ciências físicas e no desenho industrial.(...)

(...) o ofício proporcionava um vínculo cotidiano entre a ciência e o trabalho, posto que o artesão se via constantemente obrigado a utilizar em sua prática os conhecimentos científicos rudimentares, a matemática, o desenho, etc (4).

E deste domínio do processo de trabalho, do controle do tempo, do ritmo de trabalho, do produto e da posse do conhecimento que o trabalhador vai sendo privado com o advento do capitalismo e as novas formas de organização da produção.

Durante uma fase, embora já perdendo parcialmente o controle sobre o produto, o trabalhador ainda tem suas ferramentas de trabalho e guarda um domínio sobre o processo, quer individual quer coletivamente, através das corporações. Embora a matéria prima e o produto final já não mais lhe pertençam, ele ainda detém o conhecimento do processo de produção e em certa medida controla seu ritmo.

Contudo a organização da produção continua mudando e vai ocorrendo um progressivo e inexorável despojamento do antigo artesão na constituição do trabalhador livre (!?!), assalariado, inse-

4. *apud* Mariano ENGUITA, *op.cit.*, p. 119-20. (BRAVERMAN, H. *Labor and monopoly capital*. Nova York, Monthly Review Press, 1974, p. 133-4.)

rido em novas relações sociais de produção.

1.2. A produção manufatureira

Essas novas relações sociais de produção começaram a se delinear quando da fase descrita acima. O mercador, detentor de capital, fugindo ao controle das corporações, emprega trabalhadores para que lhe produzam mercadorias com a matéria-prima e muitas vezes os instrumentos, agora fornecidos, em um processo que ficou conhecido como **cooperação simples**. Contudo o recém constituído capitalista apenas aproveitava-se de um processo produtivo já existente, sem induzir a maiores alterações, colocando-o a seu serviço para a valorização de seu capital.

Entretanto, ao fim e ao cabo, começam a fazer-se sentir necessidades de mudanças naquele processo, visto ter chegado a um limite além do qual não era possível avançar para maior acumulação do capital. A forma de romper com esta barreira foi a decomposição do trabalho (5). O processo manufatureiro se caracterizava basicamente pela **divisão** da confecção da mercadoria em procedimentos distintos, cabendo a cada trabalhador

5. Cabe registrar a distinção feita por Marx entre divisão social do trabalho e divisão manufatureira - naquela cada trabalhador produz um tipo de mercadoria e justamente a relação entre eles é o fato de produzirem mercadorias, **valores de troca**; na manufatura, cada trabalhador produz apenas uma **parte** da mercadoria e a relação entre eles é constituírem em conjunto o trabalhador coletivo. Além disso, "A divisão manufatureira do trabalho pressupõe concentração dos meios de produção nas mãos de um capitalista; a divisão social do trabalho, dispersão dos meios de produção entre produtores de mercadorias, independentes entre si." Karl MARX, *O Capital*, p. 407.

uma e única parte (6).

Dessa forma o trabalhador, antigo artesão, acabou de perder tudo o que tinha anteriormente - matéria-prima e produto final, instrumentos de trabalho, domínio do processo produtivo, compreendendo : conhecimento do conjunto, controle de seu tempo e de seu ritmo. Só lhe restou, "livre" de tudo, vender ao capitalista, através de contrato, o que lhe ficara - sua capacidade de trabalhar, ou seja, sua **força de trabalho**. Visto ser apenas aquilo de que dispunha para colocar à venda e assim garantir sua subsistência e a de sua família, o trabalhador entregava ao patrão a única mercadoria capaz de criar mais valor - a **força de trabalho** (7), que ao produzir valores excedentes aos necessá-

6. Estavam criadas assim as figuras do trabalhador parcelar, fragmentado, e do trabalhador coletivo - conjunto dos diversos trabalhadores individuais e agente da produção de bens.

7. Lautier e Tortajada desenvolvem interessante discussão sobre as duas definições possíveis do **conceito força de trabalho**, apoiados em excertos de **O Capital**. Pela 1ª delas, diremos que a **força de trabalho** é uma mercadoria **como as outras**, colocada à venda pelo trabalhador, seu detentor. Seu valor seria determinado de modo idêntico ao das demais - pelo quantum de trabalho social nela cristalizado. Por essa via desembocaríamos em alguns absurdos, apontados pelos autores: - identificação do estatuto do capitalista e do trabalhador -- afinal, todos capitalistas... se o processo de determinação do valor da **força de trabalho** for idêntico ao das outras mercadorias; - negação da existência das classes sociais, como decorrência. Já a 2ª definição privilegia a **especificidade** da mercadoria **força de trabalho**, **constituída como tal pelo processo de troca** no seu conjunto. A **força de trabalho** não tem valor, não é valor buscando se realizar, como as demais mercadorias. Tem um valor de uso para o capitalista; o trabalhador não vende uma mercadoria constituída mas sim troca uma promessa de trabalho, **inscreve-se numa relação social**. O dinheiro do salário é simples numerário, não representa capital para ele. Assim, a definição do valor da **força de trabalho** se dá pelo valor dos bens consumidos pelo trabalhador (um quantum de valor já realizado) aos quais se acrescentam os custos de educação (o trabalho ligado ao consumo e à aquisição de conhecimentos não cria valor...). Bruno LAUTIER, Ramon TORTAJADA, **Ecole, force de travail et salariat**, p. 93 - 107.

rios a sua compra, gera mais-valia (8). E é usando esta força de trabalho que o capitalista vai conseguir valorizar seu capital, aumentar sua produção e seu patrimônio. Deste modo é extraída o que Marx chamou de mais-valia absoluta, parte e decorrência deste processo de subordinação ou subsunção formal do trabalho ao capital. O que a caracteriza essencialmente é a relação estritamente monetária entre aquele que gera trabalho excedente e o que dele se apossa. (Ficam encobertas as verdadeiras relações sociais entre as pessoas). Há uma subordinação direta do processo de trabalho ao capital; o trabalhador encara o patrão como proprietário legítimo dos meios de produção e de sua força de trabalho (em troca do salário que lhe é pago); encara-se como alguém que **livremente** coloca sua capacidade de trabalho à venda no mercado, numa suposta relação de igualdade - liberdade para vender e comprar em condições se não iguais, próximas (9).

No que se refere ao conhecimento, ao instaurar o parcelamento das tarefas, a manufatura redimensiona e prenuncia o acirramento da dicotomia entre os trabalhos manual e intelectual. Na composição do trabalhador coletivo, criam-se os trabalhadores

8. Mais-valia é a diferença entre o valor do que é produzido e o do capital, constante (meios de produção) e variável (usado na compra da força de trabalho e expresso na forma de salários pagos aos trabalhadores), empregado na produção de mercadorias. É produzida porque a força de trabalho é, **antes de circular**, um não-valor. Vide *ibid.*, p. 103.

9. Para o trabalhador assalariado, "o que é inerente (...) à relação é que suas **condições objetivas de trabalho** (meios de produção) e **condições subjetivas de trabalho** (meios de subsistência) se lhe defrontam como **capital**, monopolizadas pelo comprador de sua capacidade de trabalho. Quanto mais plenamente se lhe defrontam tais **condições de trabalho** como propriedade alheia, tanto mais plenamente se estabelece como **formal a relação entre o capital e o trabalho assalariado** ..." Karl MARX, Capítulo VI, *Inédito, O Capital*, p. 57.

especializados e os não-especializados. Os antigos artesãos passam por um processo de desqualificação quanto a seus conhecimentos. Deixam de ser especialistas de profissões, de artes e de ofícios, e passam a especialistas de função (10). A especialização nas tarefas parciais passa a ser o objetivo educativo. A aprendizagem naquelas requer, como era de se esperar, apenas curtos espaços de tempo. A ausência de qualificação (isto é, formação nos moldes e durante os anos necessários à época da produção artesanal) torna-se a nova especialização. Aquele artesão, antigamente orgulhoso de sua obra, transmuda-se em trabalhador fragmentado, sem visão de conjunto, especialista em tarefas repetitivas, monótonas, dado que na divisão entre planejamento e execução, a ele coube esta última.

E assim como as crianças eram anteriormente preparadas para exercer uma profissão no modelo do artesanato, agora são moldadas para bem atender às novas necessidades do processo produtivo.

Por constituírem mão-de-obra barata, precisavam desde cedo ser adestradas para se adaptarem à disciplina do processo manufatureiro. Na Inglaterra, por exemplo, as antigas **workhouses** são transformadas em **Schools of Industry** ou **Colleges of Labour** (11). Nesses locais as crianças eram submetidas a muitas horas de trabalho e poucas de instrução, sob rígida disciplina. Era importante que elas se habituassem a estar sempre

10. "... o trabalho qualificado do artesão se desqualifica e uma nova concepção de capacidade é criada, para a qual qualificação passa a ser sinônimo de habilidade específica, parcial e maior integração ao conjunto." Lucília R. de Souza MACHADO, **Politecnia, escola unitária e trabalho**, p. 20.

11. Mariano ENGUITA, *op. cit.*, p. 109.

ocupadas como preparação para o regime do trabalho produtivo. Assim, a educação para os filhos dos pobres restringia-se a rudimentos de instrução e muito trabalho e disciplina.

Todavia, assim como já havia ocorrido em outras épocas, o processo manufatureiro começou a se esgotar, a mostrar seus limites e a dificultar a reprodução do capital. A extração da mais-valia (absoluta) esbarrava na impossibilidade de estender, além de um determinado no de horas, a jornada de trabalho. Além disso, a manufatura era um processo basicamente manual e por isso dependia bastante ainda da habilidade do trabalhador. Este fato deixava, pois, o capitalista em certa medida à mercê de seus assalariados. Era preciso restringir sua interferência, já que era impossível deles prescindir, além de aumentar a produtividade.

A manufatura representou a transição para uma nova etapa de desenvolvimento do capitalismo - a da subsunção real do trabalho ao capital com a substituição da mais-valia absoluta pela mais-valia relativa (12).

1.3. A PRODUÇÃO FABRIL

A reorganização do processo de produção foi possível graças ao contributo da ciência, com o desenvolvimento e instalação de novas técnicas. A introdução da maquinária nas fábricas possibilitou, mantendo a mesma duração da jornada de trabalho,

12. "Chamo de mais-valia absoluta a produzida pelo prolongamento do dia de trabalho, e de mais-valia relativa a decorrente da contração do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na relação quantitativa entre ambas as partes componentes da jornada de trabalho." Karl MARX, *O Capital*, p. 363.

reduzir o tempo de trabalho necessário à reprodução da força de trabalho, ampliando, assim, a quantidade de trabalho excedente (13). A máquina tornou possível a produção de um no maior de mercadorias no mesmo espaço de tempo, ou seja, diminuiu-se o tempo socialmente necessário à confecção daqueles bens. Aumentando pois a produtividade, decresceu a quantidade de trabalho socialmente necessário contido no produto final - com isso decresceu seu valor (14). Se o valor das mercadorias necessárias à reprodução da mercadoria força de trabalho diminui, seu valor conseqüentemente também decai - o tempo de trabalho socialmente necessário à sua reprodução passa a ser menor. Portanto, como o trabalhador continuou trabalhando durante 10, 12 ou mais horas, aumentou a quantidade de trabalho excedente, origem da mais-valia.

Quanto ao controle do processo por parte do trabalhador, este deixou de existir. O operário teve que adaptar-se, adequando seu tempo e ritmo aos da máquina (15). Nessas condições fica ainda mais patente do que ficara com a divisão manufatureira do trabalho a fragmentação do **homem-operário**, **elo** na cadeia **trabalhador coletivo** (16). Escravo de suas necessidades, alienado

13. Deste modo passou-se a extrair mais-valia relativa.

14. O valor de troca de uma mercadoria é calculado considerando-se a quantidade de trabalho socialmente necessária a sua produção e, portanto, nela cristalizada.

15. Esta adaptação não aconteceu de modo nada tranquilo ... Muita revolta, muita insubordinação houve contra o poderio "maquiavélico" da máquina !

16. "... com o desenvolvimento da **subsunção real do trabalho ao capital** ou do **modo de produção especificamente capitalista**, não é o operário individual mas uma crescente **capacidade de trabalho socialmente combinada** que se converte no **agente (Funktionär) real** do processo de trabalho total, ..." Karl MARX, **Capítulo VI**, Inédito, **O Capital**, p. 71.

sob todos os pontos de vista, crê-se livre e responsável por sua desdita...

Porém esse novo homem tinha que ser moldado...

Vislumbrou-se a escola como o **locus** de formação dessa categoria de cidadão. Os intelectuais da nova classe emergente, a burguesia, passaram a se preocupar com a educação para o povo, visando, em primeira e última análise, à aceitação da nova ordem, um dos caminhos na busca da hegemonia naquela nova rede de relações sociais (17).

Entretanto não havia consenso quanto a essa questão. Já bem antes, mesmo precursores do liberalismo, como Locke, e também representantes do Iluminismo, com receio de que o "excesso" de conhecimento servisse de arma para o povo contra as classes dominantes, faziam severas restrições à expansão da cultura e ensino literário e científico a todo o povo. Diziam que os trabalhadores deviam saber apenas de suas ocupações.

Esse temor de que o conhecimento pudesse levar a questionamentos indevidos e inoportunos perdurou por muito tempo. Deve, mesmo, ter sido o que informou a rejeição de todos os projetos referentes à instrução literária na Inglaterra durante o século XIX.

Na França o quadro mostrou-se bastante semelhante. Mesmo Condorcet, organizador da instrução pública no país, defendia posições ambíguas. Acreditava, por exemplo, que, através do ensino, poder-se-ia domesticar e controlar o povo, impedindo-o de dei

17. Não que se pensasse propriamente em instrução... e sim muito mais em **disciplinamento**. Se nos detivermos em analisar a literatura referente àquela época, veremos que o discurso de então falava de igualdade e logo em seguida de **ordem**...

nar-se levar por comportamentos e atitudes irracionais (leia-se, insurgir-se contra a ordem vigente). Pregava ele: "E expandindo as luzes entre o povo que se pode impedir que seus movimentos se convertam em perigosos" (18). Estão aí evidentes a contradição e o objetivo "preventivo".

Outros havia que empunharam a bandeira da educação para todos (filantropos, alguns empresários e intelectuais, dentre eles Robert Owen) juntamente com o povo. E o final do século XVIII vê constituírem-se os sistemas nacionais de ensino, cujo pressuposto básico era ser a educação um direito de todos e dever do Estado, dentro do ideário da Revolução Francesa.

Com a proliferação da indústria no século XIX fez-se mais premente a exigência do novo tipo de trabalhador. Persistia a preocupação com o disciplinamento e a preparação para o trabalho. A criança deveria ser "esculpida" com vistas às necessidades da produção fabril. As práticas materiais da instituição escola prestavam-se bem a isto. Passou-se a relacionar mais estreitamente os dois tipos de prática: a escolar e a produtiva. Em função disso os sistemas de ensino cindiram-se no nascedouro. Desde logo se diferenciaram a formação geral e a formação profissional. Passam a coexistir escolas diferentes atendendo a públicos diferentes. Uns são preparados para dirigir e outros são pragmaticamente instrumentalizados (19), nos institutos de educação profissional.

18. apud Mariano ENGUITA, op. cit., p. 112 (CONDORCET, *Quatrième Mémoire sur l'Instruction Publique*, in *Oeuvres*, vol. VII, Paris, Firmin Didot Frères, 1847, p. 390).

19. "A marca social (de um tipo de escola) é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental." Antonio GRAMSCI, *Os Intelectuais e a organização da cultura*, p. 136.

Os trabalhadores que já vinham brandindo a bandeira de educação para todos, reivindicando escola para seus filhos, ao mesmo tempo, mergulhados na ideologia que passava a dominante, começaram a encarar o saber como mais uma mercadoria e que poderia lhes assegurar a inserção no trabalhador coletivo, bem como permitir-lhes ascender na hierarquia da fábrica...

Assim o conhecimento também é fetichizado e as relações sociais que lhe determinam o acesso e domínio permanecem veladas.

E chegamos ao século XX já com as inovações propostas por Taylor que, por sua vez, serão ainda mais desenvolvidas por Ford, cujas mudanças introduzidas no processo produtivo representaram o ápice da fragmentação do trabalho.

Frederick Taylor, engenheiro norte-americano, cuja teoria foi apresentada em fins do século XIX e início do XX, visando à obtenção do máximo rendimento na produção, introduziu uma proposta de organização que ficou conhecida como "administração científica ou racional do trabalho". Seu pressuposto básico era a completa e total separação entre planejamento e execução da tarefa - isto significava "o homem certo, no lugar certo" e a existência de um único e melhor método para se atingir determinado objetivo (20). Como diz Enguita, foi uma tentativa de sistematizar e regular os processos de trabalho individuais,

20. "Está na base de toda a administração científica do trabalho um princípio metodológico geral: o chamado **one best way**, que significa supor que existe sempre um método único e melhor para resolver problemas ou realizar ações de qualquer tipo." Angelo DINA, **A fábrica automática e a organização do trabalho**, p. 79.

representando, pois, um salto qualitativo na organização do trabalho (21).

Taylor levou a cabo minuciosa observação de trabalhadores especialmente hábeis no desenrolar de sua atividade. Conseguiu assim, apropriando-se da habilidade dos considerados melhores, extrair-lhes o saber. Decompôs o comportamento do trabalhador em exercício em movimentos elementares (22). Chegou, então, ao que considerou o maior grau de fragmentação da tarefa. Ao operário a extrema "especialização", a execução mecânica, repetitiva (23). A especialistas o projeto e a organização do trabalho. Acreditava desse modo ter alcançado o método ideal através da aplicação da ciência à produção, inclusive na seleção e treinamento científicos da "mão-de-obra". E o estímulo à produção adequada e nos moldes propostos se dava através de recompensas econômicas, quando houvesse sucesso, e punições disciplinares ou reduções salariais, em caso de produção abaixo da cota estipulada (24).

Contudo, o auge do parcelamento da tarefa é atingido não no sistema taylorista mas no fordismo.

Henry Ford, empresário da indústria automobilística, procedeu à subdivisão extrema das fases do processo produtivo para poder produzir em massa. Introduziu a produção em cadeia (25).

21. cfr. Mariano ENGUITA, *op. cit.*, p. 17.

22. "Seu objetivo é a decomposição do processo de trabalho nas tarefas mais simples, mediante a análise de tempo, à qual Gilbreth acrescentaria a análise dos movimentos." *ibid.*, p. 17.

23. (Dizia Taylor ao operário) "O senhor não é pago para pensar." Angelo DINA, *op. cit.*, p. 80.

24. *ibid.*, p. 80-81.

25. "O fordismo é a incorporação do sistema taylorista ao desenho da maquinaria mais a organização do fluxo contínuo do material sobre o qual se trabalha: simplificando, a linha de montagem." Mariano ENGUITA, *op. cit.*, p. 17.

Enquanto no taylorismo havia um controle do ritmo corporal do trabalhador, com o funcionamento da linha de montagem fordista o controle passa a ser exercido indiretamente - é conseguido através da própria linha e do ritmo dos colegas à esquerda e à direita do operário. Por outro lado e ao mesmo tempo, o ritmo de cada um é estabelecido tecnicamente pela velocidade de deslocamento da linha. Dá-se, assim, a intensificação máxima do ritmo coletivo.

O fordismo representou o pico da rotinização e da desqualificação do trabalhador, dando margem a inúmeros questionamentos, como veremos no decorrer deste trabalho (26).

E quanto à educação na vigência desses modelos de processo produtivo? A preparação para o desempenho das funções continua sendo o adestramento, a modelagem de "mão-de-obra" para apertar rápida e precisamente parafusos... Reforçam-se os sistemas duais de ensino (propedêutico e profissionalizante), os cursos de aprendizes, de artífices - ou seja, profissionais *stricto sensu*. As práticas materiais, por sua vez, também continuam preparando os futuros trabalhadores para a disciplina e a rotina fabris.

Entretanto, com o advento da 2ª Guerra, o quadro aqui esboçado foi assumindo novos contornos...

26. As formas taylorista e fordista de organização da produção, embora ainda sejam as predominantes em muitos países, são consideradas tradicionais e foram substituídas por outras mais flexíveis e que permitem certa autonomia às equipes de trabalho.

1.4. Novas propostas

1.4.1. Nos anos subseqüentes ao fim da 2ª Grande Guerra vai-se redefinindo o cenário internacional. No período que se inicia e que ficou conhecido como Guerra Fria fortalecem-se os 02 pólos antagônicos - a URSS e os EUA. Concomitantemente aos esforços de reconstrução dos países afetados em maior ou menor grau, do lado ocidental vai-se firmando o novo estágio de desenvolvimento do capitalismo - o monopolista, acoplado a um papel cada vez mais intervencionista do Estado. Para criar-lhe condições de expansão e consolidação, os EUA tentam garantir sua hegemonia, sobretudo frente aos países da América Latina. E o fim dos anos 50. Curiosamente é o tempo de disseminação naqueles países das teorias econômicas desenvolvimentistas (27). O contraponto ao estágio monopolista do capitalismo (e a ele **necessário**) são as propostas de modernização, de desenvolvimento (28).

O correlato dessas teorias econômicas no campo da educação constituiu-se na teoria do **capital humano** (29), que esteve no auge na década de 60. O pressuposto era que desenvolvimento tem a ver com mudança ou modernização de alguns "fatores". Um deles seria a educação, entendida como um investimento, como o que se faz em instalações físicas, maquinaria, matéria-prima. Educação fundamentalmente como produtora de capacidade de trabalho. A medida que

27. Isto significava intervencionismo econômico, militar, social, político e educacional dos EUA.

28. Como se este já não viesse pré-determinado e abortado, se pensarmos em desenvolvimento autônomo...

29. T.W. Schultz, economista, foi um dos pioneiros nessa abordagem econômica da educação. Para ele todas as pessoas são capitalistas havendo apenas uma diferença de graus e não de natureza. Alguns possuem capital material, outros capital humano e terceiros ambos. Vide LAUTIER, *op. cit.*, p. 45-46 e FRIGOTTO, *op.cit.*, p. 39-40.

o indivíduo aumentasse seus conhecimentos e habilidades (pelo processo educativo) aumentaria sua chance de maior produtividade e conseqüentemente de maior renda, resultado desta produção marginal (30). Investe-se no humano - capital - para garantir, através do domínio de maiores conhecimentos, o aumento da produção. Com isso ocorreriam progressos em termos individuais e se daria o desenvolvimento econômico do país (embora o caminho fosse aumentar as taxas de acumulação para depois se "dividir o bolo"...), visto se entender que o subdesenvolvimento econômico era fruto do baixo nível educacional (31). Era necessário, assim, investir-se no **capital** humano (homem + educação) e na capacitação de recursos humanos (32).

É importante ressaltar que, produto daquele contexto histórico, essa teoria surge quando está ocorrendo um movimento

30. "A teoria do capital humano reafirma o postulado de que a remuneração dos fatores de produção equivale a sua contribuição marginal para o produto final." Cândido GRZYBOWSKI, **Trabalho rural e alternativa metodológica de educação**, p.4.

A teoria econômica neo-clássica marginalista diz que toda produção que ultrapassa um determinado limite, uma determinada margem é que garantirá o impulso para o desenvolvimento. Os postulados neoclássicos prestam-se, **curiosamente**, também ao ofuscamento da crescente intervenção do Estado na economia e da maior concentração do capital.

31. Assinale-se a circularidade dessa teoria - pela educação do homem (trabalhador) adviria o desenvolvimento do país; ao mesmo tempo o atraso e as falhas educacionais são explicados pelo "fator" sócio-econômico, quase que exclusivamente pelas condições de existência do indivíduo. A educação, "fator" determinante de desenvolvimento e distribuição de renda passa a ser determinada ... O subdesenvolvimento é explicado pelo "fator" educacional, ou melhor, pela ausência de um processo educativo "eficiente", garantido até um certo nível de escolaridade.

32. A teoria aponta duas vertentes:

- . investimento no homem, na formação de um "capital humano" - "O 'capital humano' é o montante de investimentos realizados para produzir as capacidades de trabalho.";

- . investimentos extensivos em "recursos humanos", em **man power**, em qualificação de estoques de mão-de-obra para atender à possível demanda. Ver Cândido GRZYBOWSKI, *op. cit.*, p.6.

de maior concentração de capital, necessitando-se de menos mão-de-obra, desenvolvendo-se uma crescente desqualificação do trabalho, aumentando-se os níveis de subemprego, de desemprego. Paradoxalmente, no entanto, o capitalismo monopolista precisa elevar o patamar educacional (33)!

A postura teórico-metodológica da teoria do capital humano não entende a realidade como uma estrutura orgânica; parte, portanto, de fatores, de unidades isoladas. Essa visão positivista concebe as relações sociais como naturais, como dadas e não como construídas. A não compreensão da sociedade como uma estrutura complexa formada por indivíduos pertencentes a classes sociais ou segmentos de classes, com uma diversidade de determinações e estabelecendo relações, leva a responsabilizar o indivíduo, em última análise, pelo fracasso quer seja na escola quer seja no trabalho. Produz-se, então, um mascaramento das efetivas relações sociais e dissemina-se a ilusão do sucesso/fracasso individual, fruto da competência tecnocrática, do mérito, referenciando-se nas leis do mercado e sedimentando-se uma compreensão tecnicista da questão educacional.

1.4.2.A teoria do capital humano passou a sofrer críticas de duas origens, levantadas **internamente**, entendendo-se por isto o questionamento apenas de aspectos periféricos e não de seus pres=

33. O sucesso dos soviéticos no lançamento do 1º satélite artificial em 1957 veio alimentar a disputa dos 2 blocos pela hegemonia mundial. O fato reforçou um sentimento dos americanos quanto à necessidade de proceder a uma revisão no seu sistema educacional, repensando também as relações da educação com o trabalho. As autoridades governamentais inquietavam-se ... "quels seraient les effets sur la croissance économique, ainsi que sur l'évolution du progrès technique et militaire, d'un accroissement des dépenses en éducation." LAUTIER, *op. cit.*, p.13. G.S.Becker foi um dos economistas responsáveis por esse tipo de análise.

supostos. Alinham-se todos - proponentes e críticos - no campo da aqueles que defendem a existência de **vínculos diretos** entre a prática escolar e a produtiva. Acreditam na **funcionalidade** da escola, quer seja como inculcadora de hábitos/attitudes, quer seja para fins de reprodução da divisão capitalista do trabalho e da sociedade.

Uma das linhas, claramente ancorada na sociologia funcionalista (34), influenciada pelos trabalhos de seu principal representante - Talcott Parsons - baseou suas críticas em pesquisas mais recentes. As ressalvas centravam-se na excessiva importância emprestada aos aspectos cognitivos na explicação do êxito profissional. Privilegiam, ao contrário, valores e attitudes - inculcados durante o processo escolar - na preparação do indivíduo para o trabalho. A escola é vista como importante na socialização da criança, na aprendizagem de papéis ocupacionais. Robert Dreeben, um dos afiliados a essa corrente, defendia a posição de que é na escola, devido a seu esquema de funcionamento e suas especificidades, que se desenvolve o aprendizado de uma série de normas sociais formadoras de attitudes importantes para o bom desempenho no trabalho industrial como, por exemplo, a independência, o desejo de realização profissional, dentre outras.

1.4.3. A outra vertente aborda a problemática de um prisma supostamente marxista. São os teóricos impregnados do ideário expresso pelo movimento estudantil de 68 na França - Althusser, Poulantzas; Bourdieu e Passeron e todos aqueles que, por eles influencia

34. O pressuposto básico é o de que os componentes do edifício social têm como função a conservação e reprodução do equilíbrio do sistema.

dos, vêem a escola apenas como mais uma instância de reprodução do sistema de classes sociais, sobretudo no que se refere aos aspectos ideológicos (35); são os chamados Radicais Americanos, sendo Bowles, Gintis (36) e Carnoy os mais representativos.

Samuel Bowles e Herbert Gintis enfatizam a importância das práticas materiais na escola, bem como os elos entre esta e o mundo do trabalho. Desenvolvem o que chamaram de "princípio da correspondência" - haveria uma similitude entre as relações sociais apreendidas/praticadas na escola e no trabalho; a escola reproduziria a divisão hierárquica do trabalho (37). Bowles não acredita na possibilidade de criar condições de igualdade entre os indivíduos através da passagem pela escola. A experiência da escolarização prepara uma força de trabalho submissa, adestrada, disciplinada e fragmentada, bem como oferece mecanismos de controle social garantindo o **establishment**. Gintis, por sua vez, nega a vinculação entre escolaridade e salário mas também reforça a importância da formação de atitudes necessárias ao mercado de trabalho.

E interessante observar que os reproductionistas superestimam a eficácia da escola na reprodução do sistema sócio-econômico, na

35. "...devido ao fato de que elas (ações pedagógicas) correspondem aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de força, essas AP tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social." P. BOURDIEU & J.C.PASSERON, **A Reprodução**, p. 25.

36. Apesar do uso de uma linguagem marxista e do emprego de algumas categorias de análise dessa teoria, segundo Madan Sarup, Bowles e Gintis não conseguem ultrapassar uma perspectiva funcional-estruturalista em suas análises da realidade. Ver FRIGOTTO, **op. cit.**, p. 48.

37. Ver M. ENGUITA, **op. cit.**, p. 151.

preparação/adestramento da força de trabalho. Por sua postura ontológica determinista acreditam numa reprodução linear das relações capitalistas. Não há mediações; na escola não há conflitos, não há espaço para o desenvolvimento de um contra-movimento, uma contra-ideologia, uma outra concepção...

CAPITULO II

O PROCESSO PRODUTIVO E A QUALIFICAÇÃO

perspectivas gerais atuais e futuras

2.1. A temática no Brasil - anos recentes

No Brasil o debate sobre a temática educação - trabalho é retomado e enriquecido com alguns trabalhos importantes sobretudo dos anos 80 para cá. Discutem-se antigas propostas, que vez por outra voltam à baila, de forma mais ou menos intensa, algumas vezes travestidas de novas; surgem propostas efetivamente inovadoras indicando caminhos possíveis na superação de alguns falsos dilemas; apreendem-se os fenômenos em suas múltiplas determinações, centrando-se todavia naquilo que lhes é **essencial** na teia de relações sociais e através de algumas mediações.

No estudo publicado em 1980 sob o título **Escola e Trabalho**, C. Salm se dispôs a aprofundar sobretudo a questão do conflito entre o prolongamento da vida escolar e o aviltamento dos postos de trabalho. Ao longo dessa reflexão buscou desmitificar a **relação direta e linear** entre a produção material e a qualificação requerida (supostamente desenvolvida pela escola...), relação direta essa defendida tanto pelos teóricos do capital humano quanto por seus críticos e pelos reproductionistas. No que se refere a esses últimos, contudo, Salm reconhece a importância de suas denúncias sobre o papel da escola na reprodução das relações sociais capitalistas, sobretudo no plano ideológico. Reconhece-a, portanto, como aparelho ideológico de Estado (AIE) e também como local de conflitos. Entretanto,

defende a **inexistência de vínculo claro** entre empresa e escola, posição que fica bastante evidente na argumentação em defesa de sua tese central e nas críticas aos teóricos do capital humano. Por isso não dá ao aspecto **reprodução** tanta ênfase quanto os reproductionistas o fizeram. Reconhece, apoiando-se em Marx, a natureza contraditória da educação, lembrando que a expansão da escola serve aos interesses dos trabalhadores. Na crítica aos reproductionistas ressalta-lhes uma certa visão monolítica, chamando a atenção para antigas bandeiras de luta dos trabalhadores - educação gratuita e universal, melhoria da qualidade do ensino, preservação da dignidade acadêmica (1). Se a escola cumprisse apenas um papel reprodutor da estrutura de classes difícil seria entender e situar essas bandeiras. Estariam os trabalhadores lutando por objetivos que, ao fim e ao cabo, iriam de encontro a seus próprios interesses?

Mas é sobretudo na crítica aos pressupostos da teoria do capital humano que Salm explicita sua visão a respeito das relações entre educação e trabalho, isto é, sua defesa do **desvínculo** entre esses dois tipos de práticas materiais. "Vamos argumentar que, nem a escola é capitalista, nem o capital precisa dela, como existe, para preparar o trabalhador." (2)

Ao analisar o aparente conflito constatado entre o que chama de "agigantamento patológico" do sistema educacional e as condições de trabalho para a maioria das pessoas cada vez mais aviltadas, Salm detém-se em demonstrar a tese de que a escola, para o capital, é uma esfera à margem do processo de valorização,

1. Cláudio SALM, **Escola e trabalho**, p. 34.

2. *Ibid.*, p. 29.

uma esfera improdutiva. Quanto ao prolongamento da escolaridade (3), levanta a hipótese de que poderia ser uma fuga do trabalho, dadas as citadas condições aviltadas (4). Ao longo da implantação/desenvolvimento do capitalismo, foi-se gerando uma progressiva simplificação do trabalho. O trabalho complexo, qualificado como anteriormente, representava um entrave à valorização do capital. Foi-se produzindo uma redução do trabalho complexo ao simples e do concreto ao abstrato. Preparava-se a qualificação do conjunto do corpo de trabalho, do trabalhador coletivo e não mais do trabalhador individual. Foi esse o processo de subsunção real do trabalho ao capital. E essa qualificação da força de trabalho, para Salm, se dá no âmbito mesmo da empresa. "... é no seio da produção mesma que devemos buscar a formação das qualificações requeridas e não numa instituição à margem como é a escola (5)." O próprio capitalista desenvolverá mecanismos para a formação de seus trabalhadores.

Já a escola, para o autor, cumprirá seu papel tendo como meta a volta ao ideal de Dewey - a formação do cidadão para a

3. Chama a atenção também para o fato de que aqueles que concluem o 2º grau almejam prosseguir, na expectativa de, talvez no futuro, se encontrarem em melhores condições de competir no mercado de trabalho. Os requerimentos deste exigiriam cada vez um nível mais alto de formação. Salm aponta também outros aspectos que poderiam explicar/contribuir para esse fenômeno: deficiências na formação acadêmica, desemprego e oportunidades de recebimento de bolsas de auxílio, por exemplo.

4. Resta lembrar que essa fuga do trabalho, via permanência por mais tempo na vida escolar é apenas para aquela parcela reduzida que pode sustentar esta situação. Vide as estatísticas referentes aos alunos que ingressam na 1ª série do 1º grau, dos quais apenas cerca de 30% chegam à 5ª série e 8 a 10% alcançam o 2º grau. Vê-se claramente que os índices de evasão, de repetência permanecem elevados. Ao mesmo tempo veja-se o percentual referente ao **ingresso (precoce) no mercado de trabalho**: 30% dos jovens entre 10 e 17 anos fazem parte da PEA, segundo dados do IBGE.

5. Cláudio SALM, *op. cit.*, p. 25.

democracia (6). E neste sentido que Salm aponta.

Em texto mais recente (7), encontramos indícios de que talvez Salm esteja entendendo a questão educação - trabalho de modo um tanto diferente (?). Deparamo-nos com a constatação da necessidade /conveniência /inevitabilidade (?) de uma relação mais estreita entre as esferas educativa e produtiva. "Vivemos uma época, que espero estar chegando ao fim, na qual estas instituições e processos - sindicatos, transformações tecnológicas e educação - andaram girando em órbitas separadas." (8). Baseado em pesquisa que veio desenvolvendo junto a empresas líderes dos complexos industriais brasileiros, Salm constatou mudanças significativas nos requerimentos profissionais esperados, resultado de modificações importantes na organização do processo de trabalho. Sempre com vistas à maior produtividade e valorização do capital, os atributos desejados nos trabalhadores atualmente são fruto do conhecido processo de **educação geral na escola**: conteúdos gerais da educação regular, desenvolvimento da comunicação, da autonomia, envolvimento do sujeito na tarefa desempenhada, por exemplo. Estaria Salm nesse momento encarando a escola de modo diverso? não mais como simples forjadora da cidadania, mas integrada a outras práticas materiais, no campo das mediações?

6. *Ibid.*, p. 101.

7. Cláudio SALM, Os sindicatos, as transformações tecnológicas e a educação, in Lucília R. de S. MACHADO et alii, **Trabalho e Educação**, p.95-100.

8. Cláudio SALM, *op. cit.*, p. 95.

E justamente através da categoria de MEDIAÇÃO (9), usando-a como fio condutor, que se desenvolve a perspectiva proposta por G. Frigotto, na defesa da tese da **produtividade da escola improdutiva** (10). Sua contribuição foi bastante frutífera na medida em que rompeu as amarras das visões mecanicistas, lineares, reducionistas e monolíticas dos vínculos diretos e dos desvínculos entre as práticas educativa e produtiva. Caminhando nos meandros e nas malhas da teia de relações sociais, tentando mostrar as nuances, os desvios, as sinuosidades nessas relações, ao mesmo tempo em que procura pinçar o essencial nos fenômenos, na busca das sínteses superadoras e desveladoras.

Frigotto critica tanto os teóricos do capital humano quanto os reproducionistas, ambos defensores dos elos lineares e diretos entre educação e trabalho; embora incorporando as críticas levantadas por Salm e também corroborando as denúncias quanto ao papel reprodutor da escola, quer seja do ponto de vista estritamente ideológico, quer seja pelas práticas materiais nela desenvolvidas, Frigotto aponta a incorreção da concepção da escola como instância à margem do processo produtivo. E vai demonstrar em que pontos se baseia ao afirmar a existência de vínculos mediatos entre uma esfera e outra.

A análise empreendida das relações entre educação e trabalho

9. A categoria de MEDIAÇÃO indica que os fenômenos estão **em relação**, não isolados e se manifestam em ações recíprocas. "A categoria da mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. (...) No caso da educação, essa categoria torna-se básica porque a educação, como organizadora e transmissora de idéias, medeia as ações executadas na prática social. (...) A educação possui, antes de tudo, um caráter mediador." Carlos J. CURY, **Educação e Contradição**, p. 28, 43 e 64.

10. Gaudêncio FRIGOTTO, **A produtividade da escola improdutiva**.

ancora-se numa abordagem gramsciana do real. A formação social, concebida como um **bloco histórico** (11), não admite separação estanque entre infra-estrutura - onde se dão as relações sociais de produção material - e superestrutura - onde se desenvolvem as relações sociais político-ideológicas. Estas diversas práticas, resguardadas suas especificidades, se interrelacionam, embora as de produção material da existência guardem papel determinante (12). Esse vínculo orgânico entre a infra e a superestrutura (realizado, por sua vez, pelos intelectuais orgânicos das classes) con figura uma situação histórica global.

Tendo essa perspectiva como pano de fundo, como entender os elos entre uma prática produtiva (trabalho) e uma conhecida como improdutiva (escola)?

São duas as condições necessárias à caracterização de um trabalho como **produtivo**: 1. o fato de ser trabalho assalariado - o trabalhador só dispõe de sua força de trabalho ao entrar em relação no mercado; 2. o fato de haver produção de trabalho excedente, de trabalho não-pago, condição da **geração de mais-**

11. "A estrutura e as superestruturas formam um 'bloco histórico', isto é, o conjunto complexo - contraditório e discordante - das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção." A. GRAMSCI, **Concepção Dialética da História**, p. 52. Sobre este conceito ver também H. PORTELLI, **Gramsci e o Bloco Histórico**.

12. "... na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. (...) O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência." K. MARX, **Contribuição para a crítica da Economia Política**, Prefácio, p. 28-9.

valia (13). Desse ponto de vista a prática escolar é trabalho improdutivo (14), bem como outros tantos do setor terciário, de serviços, da esfera da circulação, distribuição e consumo das mercadorias. Ocorre que com a expansão e desenvolvimento do capitalismo monopolista a trama entre produtivo e improdutivo, entre economia formal, organizada, e informal foi-se adensando cada vez mais. Há, pois, uma complementaridade necessária e indispensável entre essas esferas e uma articulação dialética entre elas. Como demonstra Frigotto, na crescente interrelação entre trabalho material e imaterial "... a questão fundamental, nas condições do capitalismo monopolista, não é a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo, mas a de trabalho coletivo, onde o trabalho produtivo e o improdutivo, ainda que efetivamente distintos, são objetivamente interdependentes." (15). Assim, o **trabalho improdutivo, o que não produz mais-valia, se faz necessário ao desenvolvimento e sustentação do modo de produção capitalista.** Da mesma forma o mercado informal transformou-se em elemento indispensável à acumulação do setor formal da economia. Não cabe, portanto, situá-lo à margem do processo de produção capitalista. Está nele integrado, faz parte desse conjunto e a ele é necessário, quanto mais não fosse pelo fato de servir

13. "... só é produtivo aquele trabalho - e só é trabalhador produtivo aquele que emprega a força de trabalho - que diretamente **produz mais-valia**; portanto, só o trabalho que **seja consumido** diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital." K. MARX, *O Capital*, 1. I, cap. VI (Inédito), p. 70-1.

14. O que Frigotto demonstra é como esse trabalho improdutivo é produtivo para a valorização do capital.

15. Gaudêncio FRIGOTTO, *op. cit.*, p. 150. Sobre a estreita complementaridade entre trabalhos produtivo e improdutivo, ver também J.A. GIANNOTTI, *Trabalho e reflexão*, p. 256-268.

também como amortecedor das crescentes tensões sociais, como alternativa para o desemprego em expansão, gerado pela forma de o capital se organizar e se valorizar.

A escola se relaciona com o processo produtivo na medida em que oferece, ou pode oferecer, um saber geral, básico, a se articular com o saber específico e prático; saber geral **mínimo** e necessário ao trabalhador coletivo (16). Por outro lado, dada a tendência de diminuição relativa de trabalhadores envolvidos diretamente no processo produtivo e o aumento das funções de controle, supervisão, administração e planejamento, a escola prepara os dirigentes e gerentes do capital. A preparação da camada de dirigentes - os intelectuais de diversos níveis - se dá através de ensino aprofundado a que têm acesso aqueles que logram passar pelo crivo dos processos seletivos para centros de excelência voltados às necessidades de gerenciamento do capital. O espaço educativo cumpre também importante papel na sedimentação de uma concepção de vida - idéias, valores, hábitos - necessária à manutenção da hegemonia da classe dominante. Trabalho ideológico desenvolvido através da veiculação de conteúdos e de inculcação de práticas de adestramento necessários ao bom desempenho no universo produtivo.

Paradoxalmente, "qualifica" desqualificando... A própria desqualificação da escola é decorrência do tipo de mediação que

16. Frigotto ressalta o fato de que, do ponto de vista do capital, a preparação profissional imediata não se dá no âmbito da escola. Desse ângulo, sua contribuição é marginal ou nula, tendo em vista a crescente e progressiva desqualificação dos postos de trabalho material direto. Em função disso o capital resolve, intra muros ou em instituições criadas para tal fim, o problema das qualificações requeridas. Vide FRIGOTTO, op. cit., p. 146-153.

efetua. E produtiva por sua improdutividade, por sua inoperância. O aligeiramento de conteúdos, a desqualificação do trabalho escolar para a grande maioria da população, a valorização de métodos e técnicas em detrimento do conhecimento potencializam a situação de dominação. Desse modo se justifica e se reforça a condição dos explorados e se lhes impede o acesso ao saber historicamente produzido e acumulado. Pelo processo de sucateamento do ensino público - fruto de uma política - a escola para o trabalhador é desqualificada. Pelas condições de sua existência (instalações, condições de trabalho, material didático, turnos escolares, baixa remuneração e preparação dos professores), o ensino acaba sendo de baixa qualidade. Por isso e pelos processos nela vigentes, participa do processo de negação da apropriação pela classe trabalhadora do conhecimento. Reforça duplamente o processo de desqualificação do trabalho pelo capital - pelo impedimento do acesso ao saber acumulado e pela negação do saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora na vida e no trabalho.

Por outro lado, constata-se um prolongamento forçado da escolaridade (17). Para atender a esse "exército de reserva" represado, estudando, é empregado um grande contingente de pessoas. Trata-se de uma forma de retardar a entrada no mercado de trabalho, funcionando também como uma válvula de escape para as tensões sociais.

17. Esse prolongamento da escolaridade cumpre melhor sua função em países onde o capitalismo é mais avançado. Há formas de se manter as pessoas na escola por mais tempo, visto não se colocar tanto a urgência, como no Brasil, de ingresso no mercado de trabalho.

Por fim Frigotto demonstra que o sistema educacional representa, ademais, uma das formas de utilização da riqueza social produzida em outras áreas (18). Participa do processo de circulação e realização do capital - sobretudo no que se refere à área privada, a indústria do ensino.

Nessa teia de relações, a escola é entendida como um dos locais de confronto de realidades e interesses diversos. Por ser, pois, um espaço de contradições, sua gestão e controle pelo capital têm sido historicamente problemáticos. Este fato é decorrência justamente do caráter contraditório das relações sociais. Contudo, apesar do interesse e da luta por escola desenvolvida pela classe trabalhadora, tal como está ela não atende a seus verdadeiros interesses. Do ponto de vista de Frigotto, nessa direção, a escola tem um importante papel a desempenhar na difusão do saber social historicamente produzido e acumulado, gerado pelas classes, pela divisão social do trabalho, do qual os trabalhadores se viram expropriados. Ter como ponto de partida a realidade imediata dos trabalhadores e como ponto de chegada a apropriação crítica daquele saber. Assim, "não se trata, portanto, da escola e do trabalho, mas de uma escola cujo vetor de organização política e técnica são as próprias relações sociais de produção vividas concretamente pela classe trabalhadora e onde o trabalho se constitui no princípio educativo fundamental" (19). Através da educação politécnica, o trabalhador, pela formação de múltiplas capacidades (20), terá a

18. Vide G. FRIGOTTO, *op. cit.*, p. 225.

19. G. FRIGOTTO, *op. cit.*, p. 226.

20. O desenvolvimento intelectual (cognitivo, estético), físico e a interligação ensino e trabalho baseada no trabalho como princípio educativo, humanização do homem.

possibilidade de se apropriar das leis fundamentais da **societas rerum** e da **societas hominum** por um processo de síntese que lhe possibilite ser dirigente (21).

A proposta de Frigotto, em suma, vem demonstrar as relações mediatas e **intrínsecas** entre os dois tipos de práticas sociais - produtiva e educativa - bem como tratar da questão da qualificação do trabalhador de uma outra ótica, exatamente da ótica do trabalho.

21. Essa nova **formação** será matéria de análise/discussão mais detalhadas adiante...

2. A temática no plano internacional - posicionamentos

Nos anos 70, os países capitalistas desenvolvidos começaram a se defrontar com uma crise de **acumulação** de capital. Havia - se gestado um desenvolvimento desigual dos departamentos de produção, dada a necessidade intrínseca ao fordismo de consumo de massa de bens duráveis. A proposta fordista, na ocasião, já inviabilizava o aumento da produtividade e o aprimoramento de qualidade dos produtos. Portanto, em função do esgotamento do modelo, urgia instituir mudanças na produção, no sentido de melhorar as condições de produtividade, aumentando o excedente (22). Por outro lado a crise se manifestava também no modo de organização do trabalho. Acirrava-se cada vez mais a luta de classes na produção. O que veio a ocorrer significou, desse ponto de vista, uma reação do capital ao poder dos sindicatos, com vistas ao enfrentamento e enfraquecimento do sindicalismo de massa.

Considerando-se os fatores de competitividade, buscou-se melhorar a qualidade dos produtos, instalar a flexibilidade na produção e maximizar o excedente. Esse novo modelo, conhecido como neo-fordismo (23) e/ou como modelo sócio-técnico (24), fúnda-se em dois aspectos centrais:

- a automação industrial (AI) com a introdução de novas tecnologias micro-eletrônicas (NT/ME) - a automação flexível (mudanças via **softwares**);

22. FALLOIX, O processo de trabalho: do fordismo ao neo-fordismo, p. 76.

23. *ibid.*, p.94.

24. Assim chamado porque, dentre outros aspectos, pelo enriquecimento das tarefas, estaria, supostamente, revalorizando o trabalhador.

- as novas técnicas organizacionais (TO): recomposição e integração de tarefas semelhantes formando um posto de trabalho; desempenho de tarefas por equipes semi-autônomas (com o pressuposto de que, dessa forma, provocar-se-ia maior motivação no trabalhador, menor absenteísmo, o que novamente, redundaria, por sua vez, em aumento do excedente).

Essas alterações no modelo produtivo conduziram os autores que se dedicavam/dedicam ao estudo das relações entre trabalho e educação a posicionamentos diferenciados.

Na revisão da bibliografia internacional sobre produção e qualificação para o trabalho procedida por Paiva (25), evidenciam-se quatro teses relativas ao assunto no capitalismo contemporâneo:

2.2.1. tese da desqualificação - a desqualificação progressiva do trabalhador se daria em termos absolutos e relativos;

2.2.2. tese da requalificação - os processos de automação, as novas tecnologias requereriam o aumento da qualificação média da força de trabalho;

2.2.3. tese da polarização das qualificações - apenas um número restrito de profissionais altamente qualificados atenderia às necessidades do capital, enquanto a grande maioria dos trabalhadores enfrentaria um processo de desqualificação;

2.2.4. tese da qualificação absoluta e da desqualificação relativa - o capitalismo contemporâneo necessita de uma elevação da qualificação média da força de trabalho ; entretanto, o nível de conhecimentos gerais se reduziria comparado a outras épocas.

25. Vanilda PAIVA, Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional.

Dentre os pesquisadores adeptos das teses acima, alguns se destacam por seus trabalhos na França, na Alemanha ou nos países de língua inglesa.

Georges Friedman, cuja posição foi, no mais das vezes, ambígua, como ressalta Paiva, acaba defendendo a tese da elevação da qualificação da força de trabalho nos países de automação muito desenvolvida. Em contraposição à enorme fragmentação do trabalho nos moldes tayloristas, que exigia apenas um breve treinamento em serviço, os requerimentos da produção passam a ser outros. Segundo o autor, as tarefas diretas de execução se transformaram em tarefas de informação e comunicação. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento do terciário levou à multiplicação das atividades simbólicas, documentárias e cognitivas.

Já Pierre Naville, ao longo de suas pesquisas, procurou defender a tese da qualificação tendencial da força de trabalho em decorrência do avanço tecnológico. Segundo ele, desde a revolução industrial se dá um movimento cíclico - à desqualificação segue-se a requalificação, embora se manifestando desigualmente nos diversos ramos produtivos. O desenvolvimento de novas tecnologias exigiria uma preparação/desempenho polivalente do trabalhador. A velocidade, típica do fordismo, seria substituída pela necessidade de maior atenção e responsabilidade num trabalho de equipe mais voltado para a **manutenção da maquinaria** do que propriamente para a operação direta. Todavia Naville viu-se forçado a concluir que essa elevação da qualificação ocorreria com uma camada restrita de trabalhadores - pessoal do planejamento e da manutenção. Enquanto isso, as novas máquinas continuariam a ser operadas por trabalhadores pouco

qualificados. Portanto a formação polivalente só seria relevante e necessária para segmentos de alguns ramos da produção.

James Bright dá início a suas pesquisas questionando-se sobre os resultados efetivos do desenvolvimento da automação em relação à elevação da qualificação média do trabalhador. Na mesma linha posteriormente defendida por Harry Braverman, Bright enfatiza a negatividade do desenvolvimento tecnológico. Embora surjam postos de trabalho que exigem pessoal mais qualificado, no conjunto o movimento é de reforçar a desqualificação do contingente maior de trabalhadores - a demanda por qualificação e habilidades seria cada vez mais reduzida.

Defendendo a tese da elevação da qualificação média da força de trabalho, Robert Blauner argumenta que a introdução de novas tecnologias resultaria em aumento do tempo livre do trabalhador, bem como na possibilidade de realização do trabalho segundo o próprio ritmo. Isso traria como consequência uma maior satisfação de necessidades pessoais e sociais.

A manufatura levou à desqualificação da força de trabalho; a indústria moderna aprofundou-a, ao fragmentar ainda mais a tarefa, embora tenha criado atribuições qualificadas - construção e manutenção de equipamentos. Por essa trilha desenvolve-se a análise do húngaro Franz Jánosy, explicitada em livro em 1966, tratando da situação da Alemanha Ocidental. Quanto à automação, ela desaguaria novamente no trabalho integrado, acabando com a figura do trabalhador parcelar e requerendo sua qualificação.

No início dos anos 70, Radovan Richta expressa o pensamento de seu grupo na defesa da tese da qualificação. A mudança de base técnica corresponderia uma mudança nas funções e na estrutura da

força de trabalho. Com a alteração nas relações de produção, a qualificação do trabalhador aumentaria. Segundo ele a tendência à desqualificação foi paulatinamente decrescendo; nos países desenvolvidos na vigência de novos moldes de produção instala-se a exigência de maior qualificação.

Tanto Dieter Otten quanto Braverman são expoentes na defesa da tese da desqualificação. Para este último, a qualificação decai tanto em termos absolutos quanto relativos: perdem-se as habilidades tradicionais e o trabalhador entende cada vez menos o que se passa na produção com a introdução das novas tecnologias.

Horst Kern e Michael Schumann além de terem presente na sua discussão uma questão de fundo bastante polêmica - nas atuais circunstâncias será ainda a classe trabalhadora o sujeito da mudança social ? - contradizem a tese da requalificação. Acham-na por de mais otimista visto que a automação atinge apenas uma parcela dos ramos produtivos e coexiste com formas tradicionais de trabalho. Além dessa polarização das qualificações, ressaltam o fato de que embora o desenvolvimento tecnológico coloque novos requerimentos à força de trabalho, a sociedade não consegue adequar seus mecanismos educacionais para o preparo desse novo tipo de trabalhador.

Ainda na Alemanha, desenvolveu-se entre 1972 e 1977 uma ampla pesquisa no setor secundário buscando estudar as relações entre qualificação e produção.

O objetivo deste trabalho era estudar as relações entre o desenvolvimento econômico e técnico e a estrutura de qualificação exigida pelo sistema ocupacional; pretendia-se que seus resultados permitissem obter maior conhecimento acerca das necessidades de qualificação da Alemanha Ocidental no período, de modo a in

formar as áreas de planejamento da formação profissional. Partia-se da conexão íntima existente entre o sistema de formação profissional alemão e o sistema ocupacional (26).

A pesquisa girou em torno do desenvolvimento das exigências de qualificação: quais as relações entre as mudanças no processo produtivo e a qualificação ? em que medida esta é condição para o ingresso no mercado de trabalho ? (27) Embora os resultados da pesquisa sejam, em certa medida, contraditórios levam a reforçar a tese da polarização das qualificações.

Um dos participantes dessa pesquisa, Ottfried Mickler, dentre outros que produziram trabalhos tendo-a como ponto de partida, tenta responder a algumas das questões levantadas. Uma das conclusões a que chega é que ao mesmo tempo em que haveria a destruição de profissões clássicas, criar-se-iam novas qualificações, colocar-se-ia a solicitação por capacidades abstrato-genéricas. O estágio avançado do capitalismo requereria educação geral, igual para todos, desde que o aprendizado escolar (entenda-se conteúdos e práticas materiais) estivesse adequado e em sintonia com as necessidades do processo produtivo.

Nesse debate contemporâneo, destaca-se o livro muito discutido de Ulrich Beck - **A sociedade do risco**- lançado em 1986. Nele Beck aponta o desemprego estrutural como um fenômeno novo (28). Nesse contexto, segundo o autor, cabe aos trabalhadores, em suas lutas atuais, dentre outras, a reivindicação por um corte padronizado na jornada de trabalho. Por outro lado, no quadro que

26. *Ibid.*, p. 17.

27. Ver detalhamento da pesquisa em PAIVA, *op. cit.*, p. 16-21.

28. A questão da mão-de-obra estruturalmente desempregada será abordada adiante, ao examinarmos as reflexões de Adam SCHAFF sobre o assunto.

se delineia, com cores cada vez mais fortes, de um mercado em que a força de trabalho está segmentada entre situações de desemprego, sub-emprego e emprego (29), a formação profissional pura e simples não resolve o problema. No lugar do mérito "voltam a vigorar" critérios de classe social, de estamentos, de influências. Desse ponto de vista a educação torna-se um valor em si mesma. A proposta do autor daí decorrente, portanto, é a de privilegiar a **educação geral**.

Apesar da constatação de que a penetração dos computadores no setor de serviços (escritórios, por ex.), embora ampla ainda se encontra nos primórdios de informatização, outro autor analisado por Faiva - Robert Boyer - em estudos divulgados também em 1986, afirma estarmos frente a um processo de precarização, feminização e terciarização do trabalho e do contrato equivalente cada vez maior. Nesse caso a qualificação profissional precisa se adequar às novas formas de organização produtiva: é necessário formar uma mão-de-obra polivalente o que, também para este autor, significa de ter uma formação geral e técnica suficientemente amplas, bem como interessar o assalariado pela qualidade no processo de trabalho.

Ao terminar sua revisão, Faiva conclui que, quer seja nos países desenvolvidos, quer seja nos subdesenvolvidos, em maior ou menor grau, "concretamente, está eliminada a tese da desqualificação tendencial da força de trabalho, defendida por Braverman e muitos outros (30)". Quanto às demais teses sintetizadas anteriormente -

29. Cfr. Eric ALLIEZ. Em seu artigo "Estilhaços do capital" analisa justamente a situação da classe trabalhadora face ao que se lhe apresenta como atividade de luta pela sobrevivência. Vide Eric ALLIEZ **et alii**, **Contratempo**, Ensaios sobre algumas metamorfoses do capital.

30. FAIVA, *op. cit.*, p. 55.

a da polarização das qualificações, a da elevação absoluta e queda relativa da qualificação, combinadas à tendência mais geral que a ponta na direção da elevação da qualificação média da força de trabalho e da população em geral, essas vêm se mostrando como as mais prováveis tendencialmente.

Outros autores pesquisados corroboram aspectos das conclusões de Paiva. Sintetizando e reforçando algumas posições, digamos, consensuais - a introdução das NT/ME e TO levariam a:

- . **requalificação** da força de trabalho, com aumento da qualificação média (qualificação essa, todavia, reduzida em certos aspectos mais gerais, comparativamente a outras épocas). Ratificam esta perspectiva, por exemplo, Arroyo, Alliez, Machado;

- . **polarização das qualificações**: uma minoria da força de trabalho se desenvolveria, tornando-se altamente qualificada - trabalhadores das áreas de planejamento e manutenção; já a maioria aprofundaria o processo de desqualificação. Alinham-se com essa posição autores como Palloix, Alliez, Peña Castro.

Quanto à "tendência inexorável" à desqualificação do trabalhador em termos absolutos e relativos, ao que parece, poderia mesmo ser descartada.

Retomando as teses consensuais apontadas acima:

A ciência tornando-se uma força produtiva, as máquinas substituindo cada vez mais os trabalhadores não-qualificados, a segmentação da força de trabalho apontam, em horizonte cada vez mais próximo, o fantasma do desemprego crescente.

Segundo Alliez (31) haveria uma tripartição da força de

31. Eric ALLIEZ, *op. cit.*, p. 190.

trabalho:

. uma minoria de trabalhadores se constituiria em coletivos restritos qualificados (os operários **requalificados**, chamados por ele de **internos** pela preservação de vínculos empregatícios com as empresas) voltados para as atividades de planejamento e manutenção;

. um contingente cada vez mais amplo de trabalhadores precários, desempenhando tarefas desqualificadas a título de prestação de serviços; poderiam compor, até certo ponto, um "exército de reserva" que pressionaria o conjunto de trabalhadores com situação de emprego "garantido";

. um universo de operários especializados que continuariam a operar em moldes fordistas por conveniência de indústrias, quer por razões técnicas, quer sociais.

A classe trabalhadora, como diz Frigotto (32), "conjunto heterogêneo e diferenciado dos grupos sociais de trabalhadores", sente-se de múltiplas determinações, se fragmentaria ainda mais. O cho que de interesses se acirrará - uns brigando para manter seus empregos e muitos outros lutando para se tornarem "internos" (33). Por outro lado, através do processo de **terceirização**, se assistiria ao renascimento das micro (34), pequenas e médias empresas (35).

32. FRIGOTTO, As Mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora: politecnicidade, polivalência ou qualificação profissional?, p. 45.

33. Dividir para reinar. A nova estruturação da força de trabalho busca também enfrentar o sindicalismo nos países com esse tipo de tradição de organização e de luta.

34. Em certos casos através do renascimento do trabalho domiciliar e do desenvolvimento do trabalho clandestino - a chamada "economia informal".

35. Segundo ALLIEZ "responsáveis desde 1970 pela maioria dos empregos nos países industrializados". *op. cit.*, p. 182.

Adam Schaff, em seu livro **A Sociedade Informática**, analisa fundamentalmente a caracterização desse novo fenômeno na sociedade, suas consequências e formas de enfrentá-las. Com a implantação dos processos já mencionados de automação e robotização seria possível aumentar-se a produtividade e a riqueza social e concomitantemente reduzir a demanda de trabalho humano (36). Com isso projeta para daqui a 20/30 anos a existência de um exército de pessoas **estruturalmente desempregadas**.

Na mesma direção Peña Castro faz previsões quanto aos possíveis impactos sociais. No século XXI, a produção total dos países industrializados estaria garantida por 10% da PEA. O quadro esperado, segundo pesquisa da Confederação Sindical Alemã, projetaria algo como:

- . 25% de trabalhadores permanentes com altos salários;
- . 25% de trabalhadores periféricos - com empregos precários e baixos salários;
- . 50% de desempregados e semi-empregados (37).

Ressaltam os pesquisadores que estão se baseando essencialmente no que vem ocorrendo nos países desenvolvidos...

36. Schaff ressalta a positividade e a negatividade da tecnologia, visto entendê-la não como algo estritamente técnico, e sim como algo cuja utilização decorre de escolhas sociais e estratégias políticas.

37. PENA CASTRO, Formação de Recursos Humanos e Organização do Processo de Trabalho, p. 4.

2.3. Tendências e projeções - novamente o Brasil

Analogias

Conforme pudemos examinar no primeiro tópico deste capítulo, existem no nosso país alguns estudos teóricos relevantes sobre o tema, notadamente os desenvolvidos por Paiva, Salm e Frigotto. Todavia pesquisas empíricas estão ainda engatinhando e as de grande porte, como observa Paiva, não são disponíveis. Considerando, pois, a carência de informações para que possamos aferir tendências e levantar projeções no caso brasileiro, é necessário que estudemos a questão estabelecendo analogias com países de estrutura semelhante, onde estudos do gênero já venham sendo desenvolvidos. Todavia, antes disso, situemos um pouco mais este nosso país.

Devido à industrialização tardia, segundo algumas pesquisas, o Brasil apresenta um padrão de mudança diferente do dos países desenvolvidos. A heterogeneidade característica da indústria gera uma disparidade de "idades tecnológicas" dos equipamentos, numa mesma empresa e entre empresas (38). Embora as máquinas-ferramenta de comando numérico (MFCN) tenham sido aqui introduzidas a partir de 1975, beneficiando os trabalhadores da manutenção da indústria mecânica (39), as novas tecnologias micro-eletrônicas são ainda um fenômeno restrito e localizado. Mesmo com a intensificação da AI e TO ocorrida no final dos anos 80, a quantidade de equipamentos informatizados na indústria

38. FERRAZ & CAMPOS, O Impacto de Novas Tecnologias sobre a qualificação da mão-de-obra no Brasil; elementos para a compreensão da questão, p. 42.

39. Elenice LEITE, Novas Tecnologias, emprego e qualificação na indústria mecânica; resumo de resultados de pesquisa em São Paulo, p. 10.

brasileira ainda é relativamente baixa. Embora se possa prever a concordância com tendências mais gerais já apontadas, é preciso entender a especificidade e as diferenças dos países sub-desenvolvidos e em desenvolvimento com relação aos "centrais". Faz-se necessário, portanto, comparar a situação do Brasil com a de países de estrutura mais similar. Pode-se até imaginar que a difusão da informatização venha a ser acelerada, mas isto não significa que vá se dar ao mesmo tempo e na mesma medida em todos os setores e ramos da indústria. Além do mais, Neves sinaliza a "coexistência de métodos neo-fordistas de produção em países avançados e métodos fordistas em países em desenvolvimento" (40). Já Paulino, abordando o mesmo problema por outro ângulo, fala de "fordismo periférico" (41). O planejamento e a produção qualificada se desenvolveriam, em grande medida, exteriores aos países do 3º Mundo. Por outro lado, assinala Schaff, pelo fato de o capital não mais necessitar de mão-de-obra barata, haveria uma redução de investimentos. As consequências provocariam uma agudização ainda maior da crise nesses países periféricos e dependentes. A segmentação e exclusão sociais se manifestariam também nos padrões de consumo. O mercado consumidor tornar-se-ia cada vez mais restrito. A produção de pequenas séries seria dirigida, nos países centrais e na periferia, primordialmente, à classe dominante, de maior poder aquisitivo.

Dentre os países com estrutura semelhante ao Brasil, Paiva toma como exemplo um caso latino-americano - o da Colômbia -

40. Lucia M.W. NEVES, resenha de *Technology, Economic Growth & the Labour Process*, p. 6.

41. Luís PAULINO, *Ascensão e queda do fordismo*, p. 5.

através dos estudos de Urrea, divulgados em 1988 (42). O processo de introdução das NT/ME nos processos de produção de bens e serviços naquele país teve início no final da década de 70. Desenvolveu-se de modo bastante desigual - a introdução foi descontínua e muito heterogênea, como, aliás, ocorreu também nos países desenvolvidos, segundo consta. Todavia, baseado no que observou, Urrea levantou tendências na organização do processo produtivo e as respectivas decorrências na formação profissional. Dentre elas, destacam-se:

2.3.1. desaparecimento de postos de trabalho fixos ligados a tarefas permanentes; desempenho de tarefas específicas mais versáteis. Isto exigiria dos trabalhadores uma visão de conjunto e formação polivalente;

2.3.2. redução do papel do operário no sentido tradicional; o trabalhador se incorpora à programação dos processos por controle automático;

2.3.3. ênfase nas formas cooperativas de trabalho;

2.3.4. maior continuidade do processo de produção pela automação flexível, o que significa maior integração e trabalho polivalente;

2.3.5. diminuição dos postos de trabalho não-qualificados, semi-qualificados e qualificados através da experiência profissional.

Haveria uma "sobre polarização das qualificações" com incorporação de pessoal altamente qualificado, com preferência por jovens detentores das novas qualificações. Paralelamente haveria maior segregação dos

42. FAIVA, op. cit., p. 49-51.

trabalhadores de mais idade e mais experiência de trabalho, bem como das mulheres (43).

2.3.6. mudança nos conteúdos de trabalho e nas habilidades mentais e físicas requeridas pela automação flexível;

2.3.7. aprofundamento da defasagem entre a qualificação escolar e a real - nítida indicação de acirramento de crise no setor educacional.

Como vemos, as conclusões a que chega Urrea são bem semelhantes às dos pesquisadores dos países desenvolvidos. A relação entre educação e trabalho tornou-se mais complexa e defasada. Por outro lado, a qualificação no local de trabalho já não satisfaz às necessidades da formação da força de trabalho. A exigência de conhecimentos e habilidades cada vez mais abstratas não pode ser atendida no posto de trabalho. O novo desenho da produção passa a exigir mais da prática educativa: a preparação adequada da força de trabalho dotada de capacidades de natureza geral e específica.

O perfil desse trabalhador de novo tipo molda-se segundo os seguintes requerimentos: - maior capacidade de: abstração; raciocínio lógico; apreensão de linguagens, inclusive a matemática, possibilitando-lhe o processamento de informações; compreensão geral do processo produtivo. No que se refere a atitudes, espera-se dele: participação, responsabilidade (entendimento de que a qualidade dos produtos é de responsabilidade de todos e não apenas do grupo de controle de qualidade), cooperação (44), capacidade de comunicação em grupo; autonomia; iniciativa

43. *ibid.*, p. 50.

44. Segundo a ideologia toyotista (das fábricas Toyota), no Japão, estimula-se a colaboração interna entre os trabalhadores e a competição com os operários de outras fábricas.

(inclusive propondo soluções para situações-problema); flexibilidade (sabendo lidar com a variabilidade).

Em resumo, o que passa a ser requerido, do ponto de vista da qualificação do trabalhador, para poder bem atender às novas exigências do capital é fundamentalmente **educação geral**.

No caso do Brasil, dadas as características já assinaladas, devem persistir qualificações características do perfil anterior do trabalhador (45). Entretanto, com o decorrer do tempo, acompanhando a tendência geral, com a destruição de postos de trabalho e criação de novos, a mão-de-obra pouco qualificada vai se tornar cada vez mais "descartável" e concretamente descartada. Por isso, tendo em vista as novas necessidades da qualificação profissional, haverá maior exigência da **formação escolar** (46). Conforme Pinto constata "A escola, em sua função básica de produção e transmissão de fundamentos teóricos, passa a ser cada vez mais demandada"(47).

Em pesquisa já referida, realizada em São Paulo por Elenice Leite, as exigências para os profissionais de programação e de manutenção da indústria mecânica, que lidam com as MFCN, são 2º grau completo e mais de 2000 h de formação profissional. Além disso, no caso dessas indústrias, costuma-se exigir mais de 10 anos de experiência anterior ou mais de 7 anos de casa.

45. FERRAZ & CAMPOS, *op. cit.*, p. 42.

46. *apud* L. SEGNINI, Controle e resistência nas formas de uso da força de trabalho em diferentes bases técnicas e sua relação com educação, p. 66 - "... a palavra de ordem do capital, nos dias atuais é educação já!" - Antônio Ermírio de Moraes, jornal Folha de São Paulo, 1991.

47. Ana M. R. PINTO, Pessoas inteligentes trabalhando com máquinas ou máquinas inteligentes substituindo o trabalho humano? p. 43.

Finalizando, como escreveu Belluzzo "... rompida a trajetória de 'desqualificação' da força de trabalho, típica do fordismo e do taylorismo (...) o novo paradigma dos processos de produção está apoiado no treinamento mais **generalista** da força de trabalho ..." (48).

Esse "treinamento" mais generalista ou a ênfase em educação geral do trabalhador, apontada, por autores estrangeiros e nacionais, como forma de atender às novas exigências colocadas pelo capital, atenderia aos interesses do trabalhador? Estaria havendo, como aponta Paiva, uma convergência de interesses? A proposta representaria para o trabalhador o perseguido domínio do saber socialmente construído e acumulado e do saber técnico ?

48. Luiz G. BELLUZZO, Slogans não levam à modernidade, 06/03/91.

CAPITULO III

UMA EXPERIENCIA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

buscas de caminhos

"Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace camino y al volver la vista atrás se ve senda que nunca se ha de volver a pisar."

(Antonio Machado, Proverbios y Cantares.)

3.1. O Projeto de aceleração da escolaridade para a qualificação profissional - apresentação e caracterização

O espaço acadêmico, universitário, é um **locus** privilegiado de produção de cultura, ciência e tecnologia. Essa produção se dá através do ensino - transmissão e construção do conhecimento, da pesquisa - imaginativa, curiosa, fomentadora, húmus do ensino, e da extensão - o romper dos muros, elemento vivificante e "grupo de controle" do primeiro. Três atividades indissociáveis na produção do conhecimento.

Ao final de 1985, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, aprovou deliberação no sentido de transformar a Sub-Reitoria 5, de Desenvolvimento, em Sub-Reitoria de **Desenvolvimento e Extensão**. Discutia-se a importância das ações extensionistas para a formação do alunado e para a sociedade, a exemplo do que se fizera anteriormente com fins de consolidar a área de pesquisa na vida universitária...A extensão entendida como uma das formas de a universidade cumprir sua função social, de resgatar seu compromisso com a sociedade que a mantém.

Em abril do ano seguinte os Conselhos Superiores elegeram como objeto privilegiado para as atividades de extensão universitária

ria o Complexo da Maré, que passou a constituir-se em **campus** vicinal da UFRJ. Tendo algumas de suas áreas origem nos aterros de vazadouro de lixo à época da construção do **campus** da Ilha do Fundão, a chamada **Favela da Maré** composta de 10 comunidades - Nova Holanda, Parque Maré, Parque União, Vila do João, Vila Pinheiros, Conjunto Pinheiros, Morro do Timbau, Baixa do Sapateiro, Conjunto Esperança, Rubem Vaz - congregava em 1987 cerca de **80.000** pessoas, segundo censo realizado pela Universidade (1), por solicitação das lideranças comunitárias.

Foram sendo elaborados, discutidos e implantados projetos em diversas áreas do conhecimento com vistas ao desenvolvimento de ações extensionistas que passaram, com o tempo, a se constituir em Programas: Programa de Saúde, Programa de Educação Física e Lazer Comunitário, Programa de Conscientização de Direitos, Programa de Atividades Culturais e Programa de Educação.

O Programa de Educação com Classes Populares, sob a coordenação da profa. Maria Helena Silveira, teve como seu primeiro e principal trabalho o **Projeto de Aceleração da Escolaridade para a qualificação profissional** - PAQP (2). Este projeto surgiu a partir de insistentes apelos da comunidade da Maré - moradores e dirigentes comunitários, contatados em visitas à área. Queixavam-se as pessoas de que os jovens estavam entregues à própria sorte, sem qualquer espécie de atividade mais organizada durante a maior parte do dia. Temiam que se tornassem, pela inatividade e falta

1. Censo da Favela da Maré realizado pela Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão da UFRJ.

2. Ao longo de seu desenvolvimento - 1986/2 a 1990/1 - foram abertas 18 turmas em 08 semestres congregando um total de 630 alunos matriculados. Inscreveram-se no processo de seleção às vagas 1.354 jovens nesse período.

de perspectiva, presas fáceis para a contravenção. Desejavam tirá-los das ruas, fazê-los voltar à escola e prepará-los profissionalmente. A expectativa das famílias era conseguir o acesso a "... cursos profissionalizantes para os jovens que abandonaram a escola regular (3) à procura de 'biscates' para auxiliar a sobrevivência familiar (4)." Pretendiam descobrir formas de resgatar para seus filhos e filhas a dignidade do trabalho e da cidadania.

Elaborou-se assim um projeto inicial que se dispunha a pesquisar um **modelo politécnico** (5) de formação escolar.

Esse projeto baseou seus objetivos e metodologia nos seguintes pressupostos:

-compreensão do trabalho como categoria imperativa -
entenda-se o trabalho criador, transformador, ou seja, aquela atividade tipicamente humana, impregnada de intencionalidade; atividade transformadora da natureza mas que diferentemente da dos animais pressupõe a antevisão de resultados, desenvolve-se através de projetos. Trabalho, categoria filosófica, conforme a compreensão de Marx. Não o **tripalium** da Antigüidade e da Idade Média; tampouco o **labor** do capitalismo, mas o trabalho como

3. Segundo apurado durante o Censo, o percentual de evasão escolar para ingresso no mercado de trabalho, naquela região, era de 45,83%.

4. Relatório elaborado pela coordenação/professores quando de 01 ano de funcionamento do Projeto - julho de 1987, p. 28.

5. O conceito de politécnia, conforme bem explicita Frigotto, pressupõe: "a) a concepção de homem omnilateral; b) o trabalho produtivo e a articulação entre trabalho manual e **intelectual**; c) as bases científico-técnicas, comuns da produção industrial." Vide G. FRIGOTTO, Trabalho-Educação e Tecnologia: Treinamento polivalente ou formação politécnica?, p. 25.

poiésis (6), como a ação que humaniza o homem e o distingue dos de mais animais que, porventura, também possam transformar a natureza;

- não-separação do trabalho intelectual e do trabalho manual.

Esse pressuposto, decorrente do anterior, embasa o não-privilegiamento das atividades intelectuais em detrimento das manuais, ambas necessárias e fundamentais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da humanidade;

- necessidade de criação e funcionamento da escola nos moldes da **escola unitária** gramsciana (7); a educação escolar deve-se pautar pela meta de preparação do cidadão trabalhador e não por uma

6. Para os gregos eram 3 as atividades humanas fundamentais: a **poiésis** (atividade produtiva, a produção de objetos), a **theoria** (atividade de busca da verdade, segundo Aristóteles) e a **práxis** (ação intersubjetiva, moral, a ação dos cidadãos; para Aristóteles era a atividade ética e política; nasce do trabalho mas vai além dele, precisa da teoria). Leandro KONDER, **O futuro da Filosofia da Práxis**, p. 97-8-125.

7. Gramsci estabelecia uma distinção entre **escola desinteressada**, formativa e **escola interessada**, de preparação profissional. A escola fundamental, abrangendo o que denominamos 1º e 2º graus, deveria ser desinteressada e **unitária**. "... escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equânimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual." A. GRAMSCI, **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, p. 118. Embora seu princípio educativo seja o trabalho humano, ela difere da escola profissionalizante especializada pela sua perspectiva desinteressada quanto à preparação imediata para o trabalho e por seu objetivo **formativo**. Seu caráter **unitário** pressupõe a não-duplicação entre escola técnica, profissionalizante e escola humanista, bem como a não-fragmentação curricular regionalista. Essa escola única, intelectual e manual, formaria o homem tanto técnico quanto cientificamente, fornecendo-lhe os instrumentos para a compreensão da **societas rerum** e da **societas hominum**. Essa educação única formaria os cidadãos para inclusive exercerem o papel de dirigentes na sociedade, se fosse o caso. A última etapa dessa escola única e criadora deveria ser pensada como decisiva para a construção de valores fundamentais do humanismo, a criação da auto-disciplina intelectual e da autonomia moral. Esse conjunto é indispensável, como ressalta Gramsci, para a especialização, a preparação profissional propriamente dita, quer seja de cunho científico (estudos universitários), quer seja de caráter prático-produtivo imediato, pela aquisição de competências específicas para o exercício de ofícios.

perspectiva dualista de educação das elites e educação das classes subalternas. O acesso ao conhecimento, aos bens culturais é um direito de todos;

-privilegiamento da área de **formação geral** em relação à preparação específica, profissionalizante - leia-se ênfase na aprendizagem de conceitos fundamentais, no desenvolvimento de pensamento crítico. Buscar trabalhar os princípios (8), os fundamentos das diversas áreas do conhecimento (9). Favorecer a apropriação de categorias de análise que ajudem o jovem a melhor compreender sua inserção na sociedade, na produção e a lógica do processo de trabalho;

- necessidade de que o trabalho a ser desenvolvido com os alunos o seja por **pessoal profissional preparado**; esse pressuposto baseia-se na compreensão do papel específico do professor habilitado para o ensino, em lugar de pessoal leigo (10);

- caráter voluntário da profissionalização; a qualificação profissional não pode nem deve ser imposta ao jovem, nos moldes em que foi proposta, por exemplo, pela Lei 5692/71. Ele deve bus=

8. O que pressupõe a pesquisa desse currículo/programas fundamentais.

9. "A importância das ciências básicas - física, química e biologia - se impõe desde o início da escolarização para que os estudantes construam as aplicações produtivas das leis científicas." M. Helena SILVEIRA, A Questão da Politécnica, fev/90, mimeo., p.4.

10. Entregar a instrução das classes subalternas a leigos, ou seja, a pessoas que detêm apenas uma pequena parcela do conhecimento, não pode ser considerada uma proposta educacional conseqüente. Embora, por falta de professores habilitados, o contingente de pessoal leigo ensinando pelo Brasil afora seja muito grande, isto representa a perpetuação do quadro educacional vigente. Se está se pensando em acesso ao saber construído pela humanidade, aqueles que vão "facilitar o caminho" não podem ser apenas um pouco mais preparados do que os alunos. É necessário que seja um técnico - um professor - e que, ainda mais, sua própria formação tenha sido de qualidade.

cá-la caso sinta necessidade (11).

Com esse suporte teórico, o PAQP estruturou-se, na seleção dos candidatos, de acordo com os seguintes parâmetros:

- .ingresso de jovens de ambos os sexos;
- .faixa etária entre 14 e 17 anos;
- .interesse pela profissionalização;
- .condição de aluno matriculado em escola regular - de 5a à 8a séries (12).

Quanto aos **objetivos** a serem perseguidos (13):

Objetivos gerais:

- garantir formação intelectual ao trabalhador;
- encaminhar os jovens à re-matricula em escolas regulares ou supletivas oficiais para obtenção dos certificados de estudos correspondentes (conclusão do 1o grau);
- garantir a permanência do aprendiz no curso através da concessão de auxílio financeiro - bolsa de estudo;

11. Da opção decorrerá maior interesse pelo aprendizado, maior envolvimento nas atividades. É certo que esse interesse - pelos conteúdos de formação geral - tem que ser constantemente alimentado. A perspectiva imediatista dos aprendizes direcioná-los, predominantemente, para o trabalho "prático", nas oficinas. Daí a importância fundamental da pesquisa dos conhecimentos fundadores das ciências, bem como do cuidado com a metodologia e a seleção de métodos e técnicas que mantenham a **motivação** dos alunos. Por outro lado, é necessário criar espaços de reflexão teórica sobre as situações de aprendizado prático.

12. Como se pode constatar, destinava-se o projeto a atender jovens com escolaridade bastante defasada. Pressupunha-se que seriam esses os que mais necessitariam de um trabalho dessa ordem. O fato de se direcionar a estudantes de 5a à 8a série se explica pelo objetivo de, dessa forma, abarcar um universo mais amplo de alunos. Ou seja, alcançar os 30% que conseguem galgar a pirâmide educacional atingindo o 2o segmento do 1o grau, ao invés de trabalhar apenas com os 8 a 10% de alunos que chegam ao 2o grau.

13. Originalmente o trabalho com os jovens era desenvolvido durante 04 semestres: 1o - aulas; 2o e 3o - aulas e oficina; 4o - oficina.

Objetivos específicos:

- acelerar a escolaridade, centrando o processo na formação intelectual do cidadão trabalhador;
- estimular o acesso ao conhecimento técnico-científico, cultural e social à juventude, incluindo a apropriação dos espaços públicos entre as atividades escolares, desde que pedagogicamente planejadas e acompanhadas (14);
- qualificar jovens profissionalmente em diversas áreas;
- oferecer campo de treinamento em educação de classes populares para alunos universitários de licenciatura(15), com vistas ao desenvolvimento de metodologia e de material didático mais adequados a esse tipo de clientela;
- trazer a descrição dessas práticas para o espaço universitário tendo em vista o confronto com o saber acadêmico tradicional; gerar debates sobre atualização de propostas curriculares.

A elaboração de currículo e detalhamento de metodologia pautavam-se no eixo da proposta básica de trabalho - partindo-se do **estudo do meio**, pretendia-se levar os aprendizes ao domínio dos códigos de comunicação lingüística, matemática e visual. Esse estudo desenrolar-se-ia em torno do exame das relações estabelecidas pelo sujeito, a saber:

- homem - casa de moradia (corpo - espaço);
- homem - vida/duração (corpo - tempo);
- homem - homem (família, vizinhança, cidade grande);

14. O projeto não se propunha a substituir a escola e sim reforçá-la, ajudando a repensar seu papel, seu currículo, suas práticas.

15. Participaram do projeto, ao longo de 04 anos, 68 monitores, alunos da UFRJ.

- homem - trabalho
- homem - máquina (16).

Metodologicamente falando, este caminho pressupõe ter como ponto de partida a realidade imediata, próxima do alunado; através de seu estudo, ir construindo instrumental de análise, estabelecendo pontes, ligações e assim ir se apropriando do conhecimento construído e acumulado pela humanidade (17). O domínio dos códigos de comunicação poderiam possibilitar ação sobre o meio, sua reorganização e a criação de novas relações.

A etapa de formação geral (18) "E, em certo sentido, um tempo de 'ALFABETIZAÇÃO' no pensamento crítico. Criar hábitos intelectuais, exercitar o pensamento hipotético-dedutivo, desenvolver as capacidades de logicizar o pensamento serão preocupações centrais, agora (19)."

O currículo, composto de língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, educação estética e desenho artístico, respeitado o eixo central da proposta exposto, era desenvolvido através de métodos e técnicas de trabalho variáveis condizentes com a especificidade de cada área de conhecimento.

Quanto à profissionalização, o aprendizado se daria nas seguintes oficinas:

- gráfica, construção civil, eletrônica, eletrotécnica, metal-mecânica, manipulação de medicamentos, análises

16. Vide documento "Propostas Básicas para elaboração de currículo e metodologia para a educação na Maré", [1986] (mimeo).

17. Como diz Gramsci - tornar crítica uma atividade já existente...

18. Carga horária de formação geral - cerca de 530 h/a.

19. Vide documento "Propostas Básicas para elaboração de currículo e metodologia para a educação na Maré", [1986] (mimeo).

laboratoriais, marcenaria, refrigeração, cozinha industrial, desenho animado, produção cultural, produção de vídeos, horto-jardinagem, vidraria (na UFRJ);

- cozinha industrial (no SENAC, por convênio com a UFRJ);

- mecânica, gráfica, eletrônica, marcenaria (no SENAI, por convênio com a UFRJ) (20).

Assim se caracterizava o PAQP. Representava uma busca, uma pesquisa de caminhos.

3.2. Aspectos centrais e polêmicas

É importante ressaltar que esta dissertação não se pretende um estudo de caso. A apresentação do Projeto tem por objetivo utilizá-lo como ilustrativo na abordagem e discussão de questões importantes para a temática em tela. Sua caracterização em detalhe visa facilitar a compreensão de diversos aspectos, que não são aleatórios ou arbitrários, mas, ao contrário, foram pensados e planejados, tendo em vista a consecução dos objetivos propostos.

Embora aqui tampouco caiba "defender" essa experiência, seus pressupostos indicam nitidamente uma opção, do ponto de vista teórico, no campo da **Educação** no país. Por este motivo poderá o Projeto, conforme dito, ilustrar a argumentação favorável a certas linhas de reflexão/atuação no plano educacional. Ao mesmo tempo, e sobretudo, de seus integrantes foi selecionado um grupo de 60 alunos (constituintes, originalmente, de duas turmas - chamadas de F e G) que compôs a amostra a ser estudada no corpo

20. No desenrolar do Projeto, concluíram as etapas previstas cerca de 300 jovens.

do próximo capítulo (21).

Em função disso, procuraremos, a seguir, abordar certos pontos nodais; alguns deles, aliás, em determinadas ocasiões foram objeto de ácidas e ásperas críticas por parte de pessoas que, evidentemente, discordaram/discordam dos pressupostos do Projeto e/ou das formas de sua implementação. Quais sejam:

3.2.1. o desenvolvimento de projetos dessa ordem é papel da universidade ou exclusivamente papel do Estado ?

3.2.2. a contraposição entre saber popular e saber construído/acumulado pela humanidade. Os argumentos em defesa da prevalência da "cultura do povo", do "saber-fazer" atacam a dominação exercida pela cultura das classes dominantes sobre as subalternas;

3.2.3. a necessidade para todas as crianças/jovens da escola básica e a não-preparação "precoce" para o trabalho;

3.2.4. o desemprego crescente vem atingindo, inclusive, pessoal muito qualificado; assim sendo não caberia uma proposta de qualificação profissional de jovens já defasados, despreparados;

3.2.5. a relação custo-benefício não justifica propostas do gênero; não compensa o investimento do Estado, pois não há retorno;

3.2.6. a direção da educação das classes populares - as próprias pessoas da comunidade, por sua inserção, e/ou voluntários (pessoal leigo, "agentes educadores") são os mais indicados para se dedicar à educação de seus pares **versus** a necessidade de pessoal qualificado para exercer a função de professor;

3.2.7. os cursos profissionalizantes devem preparar os apren

21. Na verdade o problema/objeto de estudo deste trabalho são justamente **as representações dos jovens das classes subalternas** sobre a escola e o trabalho. Uma melhor compreensão disso pode ajudar a entender mais claramente o que buscam.

dizes em consonância com os requerimentos do mercado de trabalho;

3.2.8. a profissionalização destina-se sobretudo aos estudantes de 2º grau;

3.2.9. a conveniência de se considerar a **vocação** do jovem na opção profissional;

3.2.10. a prioridade na formação deve ser dada ao saber técnico, ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas oficinas.

3. Panorama brasileiro

Antes de discutirmos o que foi acima arrolado, é interessante proceder-se à revisão da moldura histórica e da situação sócio-econômica do Brasil. Entender um pouco melhor nossa realidade pode servir de pano de fundo, de base e nos fornecer mais instrumentos para a análise/compreensão e discernimento relativos às questões apontadas. Não se pode ficar apenas no plano do concreto sensível. É preciso, a partir daí, desenvolver um processo de abstração com o auxílio dos instrumentais teóricos - categorias de análise, por exemplo - para se chegar ao concreto pensado (ou universal concreto). Dessa forma, conhecendo melhor o real, nas suas múltiplas determinações e aproximando-nos de seu essencial, poderemos, quem sabe, pensar nas possíveis formas de atuação, na busca de solução dos problemas mais urgentes e candentes de nossa sociedade.

Há algum tempo foi publicada no jornal uma matéria, a partir das conclusões de uma pesquisa desenvolvida por 06 universidades do país, sob encomenda do Ministério da Saúde, que dizia:

"... grande parte da população está apresentando problemas de ordem psíquica e isso só será resolvido, não melhorando a qualidade de saúde e de

pessoal, mas fundamentalmente pela adoção de uma política voltada para os pobres, maiores vítimas dos distúrbios mentais."

Prossegue...

"Ficou concluído que nas grandes capitais a doença atinge a todas as classes econômicas, mas as pessoas de menor poder aquisitivo apresentam um grau maior de distúrbios em função dos transtornos do dia-a-dia, como **falta de dinheiro, desemprego e doença.**" (grifo nosso) (22)

A matéria continua dizendo que o professor entrevistado concluiu que a doença mental atinge a 22,5% das pessoas que ganham até 01 salário mínimo e 2% de quem recebe mais de 20 salários mínimos.

Quanto cidadãos brasileiros ganham até 01 salário mínimo e quantos ganham mais de 20 salários? (23)

Os problemas sociais do país mantêm-se em discussão e sem soluções há décadas (para não se dizer séculos...). Na verdade estão se agravando. As enormes disparidades são cada vez mais profundas. O modelo de desenvolvimento econômico vigente é concentrador de renda e crescentemente excludente (24). Trata-se de um país em que 53% da PEA percebe até 02 salários mínimos (25); em que a participação da massa salarial na renda nacional é de 30%,

22. Cleber FRAXEDES, Donas-de-casa lideram estatística de doença mental, **Jornal do Brasil**, 1990, p.7.

23. IBGE, Anuário Estatístico do Brasil, 1992 (dados de 1990): 24,2% das pessoas ocupadas ganham até 01 salário mínimo; segundo o Almanaque Brasil 93/94, 3,5% da população ocupada ganham entre 10 e 20 s.m. e acima de 20 salários apenas 3%.

24. Cristina ALVES, Ricos ganham 27,3 vezes mais que pobres no Brasil, **O Globo**, 1993. E comentada a pesquisa de Maria Cecília Prates Rodrigues da FGV/RJ, com base em dados de 1990. A distribuição de renda no Brasil é pior do que em Botswana (um dos países mais atrasados da África). Segundo estudos de técnicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), pelo índice de Gini (fator utilizado mundialmente pelos economistas, indicador de concentração de renda; quanto mais próximo de 1 maior a concentração), o Brasil fica com 0,6, enquanto países como o Chile e a Argentina giram em torno de 0,35.

25. IBGE, *op. cit.*

enquanto o rendimento de capital é de 70%; onde há altíssimas taxas de lucro; onde o Estado de duas faces - público e privado - é cada vez mais privado (26).

A subsunção real do trabalho pelo capital, nos níveis de exacerbação em que se dá, coloca o Brasil abaixo de alguns dos países mais atrasados do mundo, no que se refere aos indicadores de desenvolvimento social.

São 45 milhões de brasileiros na pobreza e 32 milhões em estado de desnutrição crônica !!

As disparidades gritantes se manifestam no distanciamento entre o desenvolvimento científico-tecnológico e o desenvolvimento social. Pelo índice de desenvolvimento humano da ONU - HDI(27), cujos componentes-chave são longevidade (medida pela expectativa de vida ao nascer), conhecimento (medido por 2 variáveis educacionais: taxa de alfabetização e anos de escolaridade da população) e nível de renda, o Brasil ocupa o 70º lugar !

A educação se insere nesse panorama calamitoso.

As taxas de analfabetismo - 18,9%, de repetência, de exclusão escolar alteraram-se muito pouco. Apenas cerca de 30% dos alunos matriculados alcançam o 2º segmento do 1º grau (28) e

26. Segundo pesquisa realizada por João Eduardo Furtado para sua tese de mestrado na Unicamp, a margem de lucro do capital é de 52%, enquanto os salários têm a irrisória participação no PIB industrial de 17%. (matéria publicada no **Jornal do Brasil** em 1990). Já em **Brasil em Exame**, 1991, Ruas e Antunes falam de 35% de participação da massa salarial no **total do PIB**, em 1989.

27. **Human Development Report 1993**, p. 104. "The index (HDI) is best seen as a measure of people's ability to live a long and healthy life, to communicate and to participate in the life of the community and to have sufficient resources to obtain a decent living."

28. IBGE, **Crianças e adolescentes; indicadores sociais**. v.2, p.43. Na década de 80, o nº de alunos matriculados na 5ª série (38,3%) foi maior do que na década anterior (31,6%).

cerca de 8 a 10% chegam a cursar o 2º grau (29). A realidade dos jovens desassistidos e sem os mínimos direitos de cidadania é a perpetuação da miséria.

Por outro lado, esta mesma miséria se espelha no que se refere a trabalho e às relações entre trabalho e educação.

Segundo o Anuário Estatístico do Brasil/92 do IBGE (dados referentes a 1990), 30% dos jovens de 10 a 17 anos (26 milhões) integram a PEA (cerca de 7,5 milhões, o que representa 12% da mesma; 18% dos adolescentes de 10 a 14 anos e 52% dos jovens de 15 a 17 trabalham - dados referentes ao meio urbano). Ou seja, na média geral em torno de 1/4 das crianças e adolescentes integram a força de trabalho (30). Segundo as constatações, durante os anos 80 cada vez mais as crianças ingressaram no mercado de trabalho (31). As análises sugerem que a tendência é aumentar este quadro de ingresso precoce. Além disso, verificou-se uma correlação expressiva entre este ingresso e o nível de renda. A renda familiar depende de 11 a 30% da participação do jovem, embora sua remuneração, em geral, seja menor que meio salário mínimo. E esses mais de 7 milhões de jovens de 10 a 17 anos trabalham sem proteção quase nenhuma, sendo que 49% dos mais jovens trabalham 40 horas ou mais. (Este quadro guarda muitas semelhanças com o que ocorria com a infância operária na época da Revolução Industrial ...).

29. Segundo relatório da UNICEF-1989 sobre a situação mundial da infância, no período 1980-86, o percentual de matriculados na 1ª série que concluem o 1º grau no Brasil é de 20 enquanto a mediana dos países do mesmo grupo é de 67! Quanto ao **Human Development Report** da ONU citado, baseado em dados de 1990, no Brasil as pessoas com mais de 25 anos têm uma média de apenas 3,9 anos de escolaridade; p.144.

30. TRABALHADORES esquecidos, **O Globo**, Editorial, 1990, p.4.

31. IBGE, **Crianças e adolescentes**; indicadores sociais, v.3, p.59.

Segundo o estudo suplemento da PNAD/IBGE (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio), realizado em outubro de 1988, verificou-se que 65,7% dos trabalhadores dos mais de 35 milhões de pesquisados, ou seja, 23 milhões, começaram a trabalhar com menos de 14 anos; 47,4% dos entrevistados começaram a trabalhar entre 10 e 14 anos e 18,3% antes dos 10 (32).

3.4. Propostas e realidade - discussão

As constatações e denúncias são importantes para, muitas vezes, tirar as pessoas da indiferença - não podemos nos esquecer do passado; precisamos estar atentos ao presente e olhando em direção também ao futuro. Um futuro melhor. Portanto, não bastam as constatações e denúncias. É preciso lê-las, compreendê-las no contexto histórico-social. Constatar é ato contínuo concluir dizendo que é um problema de estrutura ajuda, porque às vezes esclarece os ingênuos, os desavisados, mas tampouco avança muito.

O que pensar face ao quadro do país que procuramos esboçar acima? O que propor? Apenas constatar e dizer que as crianças e jovens das classes populares têm direito à educação, como os demais; que não devem ingressar no mercado de trabalho tão precocemente; que devem poder chegar ao 3º grau, parece-nos não dar conta, no essencial, do real. Pensar a escola nos seus desmazelos ou na sua função propedêutica tampouco ...

O arremedo de solução para os problemas educacionais proposto a partir da lei 5692/71 e pareceres posteriores mostrou-se in

32. Eliane BARDANACHVILI, Educação é essencial para o ingresso na modernidade, *Jornal do Brasil*, 1990, p.21. A autora comenta que, enquanto isso, nos EUA 60% da população têm nível universitário e 100% têm o 2º grau completo; acrescenta que a tendência é que lá se forme um maior número de mestres e doutores.

teiramente inadequado e inexequível. Aqueles poucos jovens que atingem/terminam o 2º grau, muitas vezes, recebem certificados atestando habilitações profissionais em áreas sobre as quais, na verdade, não têm a menor noção. Formar mão-de-obra no interesse das empresas, em determinadas instituições, ou "profissionalizar" para aliviar a pressão por vagas no 3º grau não atende aos interesses dos trabalhadores.

Analisemos, um pouco melhor, os pontos abordados em item anterior deste capítulo.

3.4.1. A universidade como produtora e transmissora de conhecimento precisa se "nutrir" da realidade, o que pode ser feito também através das atividades extensionistas. E sua função precípua manter-se em contato com os problemas da sociedade e, através de pesquisas, **propor modelos** ao Estado. Estudos-piloto bem sucedidos, portanto, adotados e aplicados em seguida por quem de direito, devem resultar em benefício dessa sociedade que a mantém. Até porque a universidade também integra a esfera **pública**... O Projeto aqui apresentado pode ser considerado um estudo dessa ordem. Não cabe, por conseguinte, a crítica de "assistencialismo", nem mesmo pelo fato de estar prevista a concessão de bolsas de auxílio financeiro. Essa foi uma das formas de tentar fazer com que os alunos pudessem prosseguir estudando, dada a precária condição de subsistência de suas famílias. Além disso, diversos outros projetos, Brasil afora, utilizam-se de recursos variados com vistas a ajudar financeiramente os estudantes/aprendizes;

3.4.2. Já Marilena Chauí dizia que, ao se falar de "cultura do povo", dever-se-ia usar pelo menos o plural - "culturas do povo". A categoria genérica povo nada mais é do que uma abstração.

As classes populares ou subalternas (usando um termo de Gramsci) não constituem um bloco monolítico. Na verdade, compõem-se de frações, segmentos, muitas vezes com interesses divergentes. Além do mais, como aponta Kuenzer,

"... o saber elaborado pelos trabalhadores em sua prática cotidiana, embora dotado de valor explicativo e transformador, não ultrapassa o nível do senso comum, ou seja, é um saber genérico..." (33)

O aprendizado apenas na prática condena o trabalhador à apropriação parcial e fragmentada do conhecimento. Remetendo-nos a Gramsci, esse saber, impregnado de folclore e de senso comum, contém "núcleos sadios" chamados de bom senso, "merecendo ser desenvolvido(s) e transformado(s) em algo unitário e coerente" (34).

O acesso ao saber científico, ao conhecimento construído e acumulado pela humanidade, fruto da divisão social do trabalho, é um **direito** dos trabalhadores. Isso não significa negar o valor do conhecimento por eles construído através da prática. Todavia, como diz Paiva,

"... (fazer com que) em nome da excelência da 'cultura popular', estudantes vejam reconhecida como correta a linguagem aprendida em casa ou em seu ambiente em detrimento da correção gramatical, (...) (contribui) para sedimentar setores pobres da população em suas posições na estrutura social." (35).

3.4.3. Algumas vezes o que parece mais correto do ponto de vista teórico, nem sempre corresponde ao mais adequado ou possível ao se considerar a realidade concreta. Os argumentos em defesa da não-preparação "precoce" para o trabalho costumam

33. Acácia KUENZER, **Ensino de 2º grau; o trabalho como princípio educativo**, p. 65.

34. A. GRAMSCI, **Concepção Dialética da História**, p. 16.

35. Vanilda PAIVA, **op. cit.**, p.54.

basear-se em certos pontos, tais como:

.os jovens precisam estudar e não devem começar a trabalhar de pronto; (e o que fazemos com a realidade já descrita?);

.as propostas (todas!) de profissionalização reforçam a escola dual e o modelo de "pôr a trabalhar" os pobres e de oferecer educação continuada para a classe dominante ;

.há um enorme contingente de jovens fora da escola e que não trabalham;portanto,a escola "nada" pode fazer, nada tem a ver com isso; (na verdade, a realidade é bem mais complexa do que essa "constatação",baseada em estatísticas de algumas pesquisas).

Reiterando... não se pode pretender encaixar a realidade numa fôrma, num modelo geral em princípio correto porém inadequado ao momento histórico. Há que se considerar, conforme já assinalado, o grande e crescente contingente de jovens/crianças com ingresso precoce no mercado de trabalho. Há que se considerar a também já mencionada importância de sua participação na renda familiar.

Por outro lado, a situação dos meninos e meninas "de rua" é bem mais complexa do que aparenta. Estudos têm mostrado que, ao contrário, muitos deles têm família, mantêm vínculos com ela e trabalham (36).

De um outro ângulo, por que não se pensarem propostas também para os jovens que **ainda estão** na escola, ao invés de se ater ape

36. NOVIDADE cearense, **Jornal do Brasil**, 1991. A propósito de um programa de oferta de empregos para jovens de 12 a 17 anos, incluindo treinamento para aprender a trabalhar,foi realizada uma pesquisa com meninos de rua. Constatou-se que a maioria não perde ra a referência familiar _ "78,77% têm família e 45,91% dos pais vivem juntos". Além disso, dos 522 meninos e meninas pesquisados 81,9% desenvolviam algum tipo de atividade remunerada, embora muitas vezes em situações de risco e más condições de vida.

nas aos que dela foram excluídos por diversas razões ?

Face à "inexorabilidade" do trabalho do menor nas circunstâncias atuais do país, o que se tem a fazer é pensar e propor modelos **verdadeiramente** de interesse dos jovens trabalhadores. Deve-se lutar para fazer cumprir a Constituição Federal(37), bem como o Estatuto da criança e do adolescente (38).

3.4.4 e 4.7. A argumentação do desemprego crescente e a "inconveniência" daí decorrente de propostas de qualificação profissional de jovens "despreparados" reflete, no mínimo, uma perspectiva elitista! Não considera o aspecto político-ideológico das propostas de desenvolvimento econômico-"social". Não considera os embates na arena política. Promover o desenvolvimento tecnológico, econômico mas a que custos sociais? Onde fica o desenvolvimento social quando há privilegiamento de certas áreas/grupos em detrimento da maioria?

O substrato dessa argumentação, na verdade, é a fetichização do mercado de trabalho. Evidentemente, o ingresso neste mercado faz parte das necessidades do trabalhador. Este fato não pode ser ignorado pela escola. Contudo, ela não pode se subordinar a ele. Abordar a questão sob este prisma exclusivamente é dar a este mercado uma força que não tem, é fetichizá-lo. O que se dá é um "jogo", uma relação baseada nos interesses do capital, de um lado, e do trabalho de outro. Não se trata de forças livres. É pressuposto do neoliberalismo

37. Constituição - art. 7º XXVII - garante a proteção do trabalhador em face da automação; XXXII - trata da proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual.

38. Lei nº 8069 de 13/07/90 - garante o direito à profissionalização. Além deste, o Estatuto garante 11 outros direitos a: vida, saúde, alimentação, cultura, educação, respeito, esporte, lazer, dignidade, liberdade e convivência familiar.

ralismo encarar o mercado como o grande regulador das relações sociais (39). Na verdade, o preenchimento de cargos e funções, dentre outros aspectos, não é determinado pela qualificação e sim pela relação oferta/demanda de profissionais. Como tudo, ou quase tudo, é determinado pelas necessidades, interesses e possibilidades do capital, quando há excesso de oferta, aumentam os requisitos de escolaridade e experiência profissional na seleção para o posto. O mercado de trabalho é, pois, imprevisível, sujeito a flutuações constantes (40). Por esses motivos, embora as habilidades e conhecimentos repassados pela escola estejam, em certa medida, relacionados a determinados requerimentos dos postos de trabalho, estes não são fixos e nem sempre correspondem ao que a escola pode oferecer. Portanto, não faz sentido se dizer que se está formando para o mercado de trabalho (considere-se, com a revolução tecnológica, a rapidez com que ocorrem mudanças no processo de trabalho e a obsolescência de técnicas e produtos...). Na verdade, como diz Grzybowski, o mercado precisaria ser socialmente regulado para não prevalecer a lei do mais forte. E, por fim, para quem acredita ser o mercado de trabalho o definidor do tipo de educação básica, de qualificação, o que significa esse mercado "se mais da metade da PEA está no setor informal de trabalho?" (41).

39. "... o mercado (...) é o árbitro que indica que a desigualdade social não resulta de relações de poder, de dominação (econômicas e políticas), mas das 'competências' ou incompetências individuais." G. FRIGOTTO, Educação básica do trabalhador, p. 60.

40. "O mercado de trabalho é uma realidade histórica, socialmente determinada, e que obedece à movimentação desordenada do capital." Luiz FRANCO, *A escola do trabalho e o trabalho da escola*, p. 83.

41. G. FRIGOTTO, *op. cit.*, p. 60.

3.4.5. Falar de não compensação de investimento do Estado por se tratar de formação de jovens de 1º grau - "o que seria uma 'semi-qualificação'", é deixar as coisas como estão... Falar de relação custo-benefício quanto está em jogo a educação não merece maiores comentários! Não se trata de uma questão econômica de retorno de capital (pelo menos, não do ponto de vista dos trabalhadores). Educação não é um "fator" e sim um **direito** do cidadão!

3.4.6. A proposta ultimamente muito difundida de aproveitar os agentes comunitários, agentes educadores, pessoal leigo, pelo simples fato de pertencerem às comunidades recobre-se de romantismo e, novamente, de superestimação do saber popular. É uma visão mistificada e mistificadora do "povo", à la Rousseau. No fundo conduz à perpetuação do **status quo**, da miséria, da limitação, apesar da boa vontade e disponibilidade das pessoas, bem como dos "núcleos de bom senso" e conhecimentos que detêm. A tarefa de professor, de educador, como outras profissões pressupõe formação específica para seu desempenho e de muito boa qualidade, considerando-se as dificuldades a serem enfrentadas.

3.4.8. A pesquisa de modelos de qualificação profissional para alunos do 2º segmento do 1º grau pretendia, com isso, alcançar um universo mais amplo de estudantes. Na perspectiva de ênfase na formação geral, conforme já explicitado, buscava atingir a aqueles que conseguiram, no processo de afunilamento da vida, na pirâmide educacional, alcançar a 5ª série. Trabalhar com os jovens de 5ª à 8ª séries os conteúdos científicos básicos, fundamentais, preparando-os para **entender a trama de relações sociais em que estão inseridos.**

3.4.9. A questão da **vocação**, do **dom**, tem que ser encarada

com muito cuidado. As opções profissionais, sobretudo nas classes populares, se dão, no mais das vezes, em função de **necessidades e oportunidades**. Sem nenhum sentido depreciativo, quem teria vocação, por exemplo, para ser coveiro, lixeiro, e para outras profissões desvalorizadas socialmente? Citando Franco:

"...a 'vocação' tem sido tratada como algo inato ao homem e não como alguma coisa que muito tem a ver com o meio familiar e cultural, com o grupo e a classe social a que o indivíduo pertence. Isso tem levado a orientação vocacional e profissional a não ultrapassar o nível abstrato na discussão do trabalho." (42).

3.4.10. Propor a prioridade na formação profissional ao saber técnico representa uma inversão. Com isso não estamos querendo dizer que o domínio do saber técnico não seja importante. Não só o é, como muito! Porém, o fundamental é o desenvolvimento do pensamento crítico, do raciocínio lógico, o domínio de categorias de análise, das linguagens, a capacidade de transferir conhecimentos e habilidades (43). Isso porque também é necessário considerar-se a rapidez das mudanças, como registrado acima. Na verdade, a qualificação tem que ser entendida como a capacidade técnica aliada à posse do saber teórico e a compreensão da trama de relações.

"Qualificação é uma forma de poder que pode determinar outras formas de relação no interior da divisão social e técnica do trabalho (...) por conferir competência ao trabalhador, aumenta seu poder de negociação." (44).

42. Luiz FRANCO, *op. cit.*, p. 72.

43. A. GRAMSCI, *Os Intelectuais e a organização da cultura*, p.125. "Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a **posse do método**. (grifo nosso)

44. Acácia KUENZER, *Ensino de 2º grau; o trabalho como princípio educativo*, p. 32.

Finalmente, reiterando a compreensão da qualificação profissional como expressão de uma relação social de trabalho, como entender as estratégias e interesses dessas classes sociais? O que e com que motivação vêm esses jovens buscar? Por que procuram espontaneamente a profissionalização? O que realmente pensam sobre a escola e o trabalho? Quais as suas representações a respeito ?

CAPITULO IV

EXISTENCIA E CONSCIENCIA

os sujeitos e suas representações

4.1. Existência, consciência - representação

Na produção de bens materiais para sua existência, o homem estabelece relações necessárias, imperativas e independentes de sua vontade. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica de uma determinada formação social. Aquela é a base de um todo integrado também por uma superestrutura - formas jurídicas, políticas e de consciência social (ou seja, as formas ideológicas correspondentes à estrutura econômica). Esse conjunto constitui uma totalidade orgânica em que a base desempenha um papel determinante, mas onde as demais instâncias gozam de autonomia relativa, nos limites das relações de produção vigentes. As partes desse todo se interinfluenciam e operam dialeticamente como um **bloco histórico**(1). A compreensão dessa totalidade como estrutura da mas, ao mesmo tempo, em desenvolvimento e auto-criação, faz com que se possa entender cada fenômeno como um momento do todo. Na interação das partes está se criando o todo (não situado acima de las) (2).

Como o modo de produção material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual, diz-se que **é o ser social que determina a consciência**. A existência, portanto, precede a es

1. Categoria já abordada no capítulo II, p. 46.

2. "O real é entendido e representado como um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese." K.KOSIK, **Dialética do concreto** p.42.

sência (3). Através de e pelas condições de existência constituem-se as idéias, os saberes, bem como se cria/recria a realidade social (4). Assim, nesse processo de criação o homem, como "sujeito histórico real, (...) cria ao mesmo tempo a si próprio, como ser histórico e social, ..." (5). O conhecimento humano, portanto, se constrói por um movimento em espiral através de uma operação de cisão do todo. Representa um processo de atingimento do concreto pensado, indo do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e desta para aqueles, da totalidade para as contradições e vice-versa. O conhecimento oscila permanentemente entre as partes e o todo, que vão se esclarecendo mutuamente (6).

Na construção de conhecimento, de saberes, geram-se produtos culturais. As **representações** do real são um desses resultantes - socialmente constituídas e expressão de época histórica. Desvelam forças sociais e temas culturais ativos em uma formação social. Qualificam parcialmente o modo como as pessoas vivenciam sua condição, ao mesmo tempo em que podem "traduzir" o estado da coletividade (classe social/fração de classe/grupo) que as gera (7).

Representar-se algo, contudo, é não apenas o produto mas designa também o processo de uma atividade de construção mental do real pelo psiquismo humano. Portanto, ao se falar de **representação** estamos nos referindo a dois fenômenos psicológicos: o conteúdo da atividade mental e o processo cognitivo referente a esta atividade

3. Cfr. K. MARX, **Contribuição para a crítica da Economia política**; Prefácio, p. 28-9.

4. "Ao invés de perguntar - 'que é a realidade?' - deve-se perguntar - 'como se cria a realidade social?' K. KOSIK, *op. cit.*, p. 42.

5. *ibid.*, p. 51.

6. Cfr. Lucien GOLDMANN, **Dialética e Cultura**, p. 5.

7. Cfr. René KAËS, **Images de la culture chez les ouvriers français**, p. 28.

de. A ligação entre representação e imagem mental **representa**, ou seja, **torna presente**, apresenta mais uma vez no pensamento características de um dado objeto, pessoa, situação, tal como as percebemos, imaginamos e **as organizamos**. Sim, porque, nosso aparelho psíquico não apenas **reflete** a realidade. A representação pressupõe não uma percepção passiva, mas, ao contrário, **a atividade da percepção** (8). Como assinala Kaës (9), a atividade perceptiva depende de fatores internos e externos. Depende de lembranças pessoais, conscientes ou não, e do nível de ansiedade do sujeito. E, assim, função dos estímulos externos e da natureza e intensidade das necessidades do indivíduo (10). E não só: é função do sistema de valores do grupo a que pertencem os sujeitos (11). As pessoas só podem representar o mundo em que vivem. Só se pode compreender o que elas sentem e pensam sabendo como vivem e o que fazem. Uma representação é sempre representação de alguém sobre alguma coisa.

O termo **representação coletiva**, proposto originalmente por Durkheim (12), designa a especificidade do pensamento social em relação ao individual. Trata-se da organização de imagens e de

8. Da mesma forma que podemos falar de atividade do pensamento, de atividade da linguagem e do homem como **sujeito histórico objetivo** - exerce sua atividade na teia de relações sociais construídas pelo próprio homem. Consequentemente constituídos e constituintes.

9. "La représentation, produit de l'activité du sujet, se constitue sur la base des informations qu'il reçoit et qu'il élabore à partir de sa perception du monde, d'autrui et de lui-même. Organisation cognitive, la représentation est régie par le processus perceptif et en même temps qu'elle définit pour le sujet la signification des objets perçus." René KAËS, **op. cit.**, p. 17-8.

10. "Plus le champ des stimulations est structuré, plus les facteurs externes sont déterminants, et inversement." **ibid.**, p. 18.

11. "... a consciência humana é 'reflexo' e ao mesmo tempo 'projeção' - registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa - é receptiva e ativa." Cfr. K. KOSIK, **op. cit.**, p. 26.

12. Segundo MOSCOVICI, **La psychanalyse; son image et son public**, p. 25, Durkheim o faz em **Les règles de la méthode sociologique**.

linguagem, decompondo e simbolizando atos e situações que são ou se tornam comuns para as pessoas (13). A representação social é, assim, um conjunto de conhecimentos e uma das atividades psíquicas que tornam, em certa medida, as realidades física e social inteligíveis para os homens; podem, também, facilitar-lhes a inserção em um grupo ou ajudar a criar-lhes uma relação cotidiana de trocas ou ainda liberar os poderes de sua imaginação. As representações sociais correspondem, portanto, a necessidades e práticas da sociedade humana no seu cotidiano. Para Moscovici, têm como função a participação no processo de formação das condutas e de orientação das comunicações sociais. Por outro lado, levam-nos a nos voltarmos mais, também, para as condutas imaginárias e simbólicas no dia-a-dia das coletividades.

Conforme vemos, como atividade mental, a representação é "uma modalidade de conhecimento particular, um modo de que dispõe o sujeito de fabricar um objeto psicológica e culturalmente significativo" (14). E, todavia, **apenas uma via** de acesso ao mundo concreto, circunscrita em seus fundamentos e conseqüências. Embora influenciada, na sua constituição, pela ciência, pela técnica, pela filosofia é algo diferente e, às vezes, até mesmo a elas oposto.

Para além das 2 instâncias psíquicas: conceitual (de ordem puramente intelectual) e perceptiva (predominantemente

13. "...la représentation sociale est une modalité de connaissance particulière ayant pour fonction l'élaboration des comportements et la communication entre individus." S.MOSCOVICI, *La psychanalyse; son image et son public*, p. 26. Qualificá-la como **social** significa entendê-la como produzida coletivamente - p. 74.

14. "une modalité de connaissance particulière, une manière qu'a le sujet de fabriquer un objet psychologiquement et culturellement significatif." René KAËS, *op. cit.*, p. 16.

sensorial), as representações constituem uma terceira instância, de propriedades mistas. Permitem a passagem da esfera sensório-motora à cognitiva(15). A representação exprime uma relação com o objeto. Contrariamente ao aspecto perceptivo, que implica a presença da coisa, da mesma forma que o aspecto conceitual implica sua ausência. Entretanto, é necessário marcarmos as diferenças entre representação e conceito da coisa. São 2 qualidades distintas da praxis humana (16).

"...a 'existência real' e as formas fenomênicas da realidade - que se reproduzem (...) na mente (...) como conjunto de representações ou categorias do 'pensamento comum' (que apenas por 'hábito bárbaro' são consideradas conceitos) são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno, com a **estrutura** da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno **essencial** e o seu conceito correspondente." (17)

A atividade que domina o homem e o senso comum (18) a ela correspondente proporcionam-lhe orientação no mundo; permitem-lhe familiarizar-se com a **societas rerum** e manejar as coisas. Contudo, essa atividade e esse tipo de entendimento não lhe permitem sua compreensão real nem tampouco a da realidade. Mergulhado no mundo da **pseudoconcreticidade** (19), os fenômenos do cotidiano em conjunto são percebidos pelo homem como **dados, independentes e naturais**. Assim são geradas as **representações comuns**, que nada mais são do que

15. Poderíamos situar essas instâncias na unidade de duas formas de conhecimento: explícito (racional e teórico) e intuitivo, respectivamente; resguardadas, evidentemente, as especificidades e características de cada uma delas e dessas formas de apropriação do mundo pelo homem.

16. Cfr. K. KOSIK, *op. cit.*, p. 9.

17. *ibid.*, p. 10.

18. Diferenciação entre senso comum e bom senso já abordada. Vide A. GRAMSCI, **Concepção Dialética da História**.

19. K. KOSIK, *op. cit.*, p. 10-12.

projeções na consciência humana dos fenômenos (20). Nesse mundo pseudoconcreto, o fenômeno é confundido com a essência da coisa. Borra-se a diferença entre um e outra e aquele é visto como essa.

Por outro lado, justamente o conceito, concebido numa abordagem dialética, é alcançado através de método que decompõe o todo para poder reproduzir, no pensamento, a estrutura da coisa e, assim, compreendê-la efetivamente. Desvelar o óbvio é o que, muitas vezes, tem que ser feito. Destruir a pseudoconcreticidade que representa a existência "autônoma" dos produtos do homem com relação a ele mesmo. É necessário o domínio de um instrumental de análise para, partindo-se do concreto sensível, passando pela abstração, chegar-se ao universal concreto, para se entender o essencial do cotidiano. Como não há conhecimento sem decomposição, é pela separação fenômeno-essência que se alcança o fundamental, relegando a seu devido lugar o secundário... (21). Assim sendo, captar o fenômeno na sua essência não é negá-lo e sim destruir sua pretensa independência. A representação pode ser, e muitas vezes o é, contraditória com a estrutura da coisa e seu conceito correspondente.

Na prática cotidiana, utilitária, o indivíduo cria suas próprias representações das coisas, tecendo uma rede de noções que capta e fixa o lado fenomênico da realidade. Imerso no mundo da pseudoconcreticidade, dominado pela **necessidade**, **é tomado pela preocupação** (22). Esta, na verdade, é a praxis no seu aspecto alienado.

20. O fenômeno, ao mesmo tempo em que indica a essência, a esconde, a encobre.

21. A verdade, nunca pronta e acabada, não é dada nem tampouco predestinada. Ela se faz. Na realidade alcançamos verdades parciais mas objetivas. Portanto, sujeitas à mudança.

22. "A 'preocupação' é a transposição subjetiva da realidade do homem como sujeito objetivo. (...) E o enredamento do indivíduo no conjunto das relações que se lhe apresentam como mundo prático-utilitário." K. KOSIK, *op. cit.*, p. 60-61.

Com a substituição do trabalho (23) pela preocupação, os homens transformam-se em **objetos de manipulação** e manipuladores. Essa prática utilitária cotidiana cria o pensamento comum (24): o mundo como já pronto, dado e não como criado pelo próprio homem. O indivíduo perde a consciência de que esse mundo é criação humana. Passa a vê-lo como um conjunto de determinadas representações apenas e não, antes de tudo, como uma praxis determinada. No cotidiano, a realidade se manifesta, deixa-se entrever, através do mundo fenomênico mas é também, exatamente por isso, escondida. Como via de acesso à compreensão do real, a simples análise do dia-a-dia não é suficiente. É necessário saber que o cotidiano vincula-se à época histórica e, portanto, não é imutável. E para compreender sua verdade, sua estrutura, é necessário romper a cotidianidade, destruir o pseudoconcreto. É necessário o distanciamento crítico, visto que a familiaridade pode ser um obstáculo ao conhecimento (25). A representação da coisa pode resultar apenas da projeção, no pensamento do indivíduo, de certas condições históricas **petrificadas**, constituindo, por isso mesmo, aparências, idéias fixadas. A preocupação, ao invadir a vida do trabalhador por inteiro, submete-o. Dadas as condições de seu presente, ele é lançado em um futuro fetichizado porque perseguido como a "salvação". Vive esse futuro e não o presente. Ao mesmo tempo, as necessidades, as pressões são tamanhas que,

23. Trabalho na acepção de transformação, de atividade humanizadora, como já abordado. "A preocupação - praxis mistificada (...) não se apresenta como atividade humana transformadora, mas como manipulação de coisas e homens." *ibid*, p.66.

24. Impregnado de folclore, de senso comum mas com núcleos de bom senso. Cfr. A. GRAMSCI, **Concepção Dialética da História**.

25. K. KOSIK, *op. cit.*, p. 68-78.

submerso nesse mesmo presente, não consegue lançar os olhos para além. Tenta a cada dia resolver situações prementes, de sobrevivência. Pode-se assim dizer que vive um presente e um futuro fetichizados, o que resulta em dizer, na verdade, que não vive um nem antecipa o outro. Apenas tenta sobreviver, crendo que suas representações são o bastante para a compreensão da realidade. Tenta livrar-se da "preocupação", da pré-ocupação, "ocupando-se" física e mentalmente. As vezes, representa uma coisa apenas trivial como fundamental. O cotidiano é um eterno problema e "transforma-se" em universal. E como o homem sempre sente, pensa e age como seu mundo... não se podem tomar as representações das classes populares como a realidade.

4.2. As representações dos trabalhadores

Quais são, afinal, as representações dos trabalhadores sobre o trabalho, a educação e a qualificação profissional?

No interior da classe trabalhadora há uma multiplicidade de movimentos, inserções reais, interesses (26) de acordo com as diferenciadas frações de classe. E é nesse tecido de classes fundamentais, onde se dão as relações de força, que vai se gestando o modo de ser e de pensar/representar a realidade para o trabalhador.

Podemos acrescentar os novos coletivos de trabalhadores, referenciados não só a classes sociais, mas também a relações sociais de gênero e de raça (27). Observa-se a formação de interesses e identidades em e entre esses coletivos e como a transformação tecnológica vem alterando não só a base técnica da produção, mas também, e talvez sobretudo, as representações simbólicas que reproduzem e organizam as relações sociais no mundo do trabalho.

Na revisão da bibliografia sobre a temática em tela, deparamo-nos com algumas abordagens teóricas e análises de pesquisas realizadas no país.

Os aspectos em pauta estão muito imbricados e assim são tratados, tanto na literatura quanto no relato de pesquisas, e evidentemente a temática trabalho-educação não poderia ser abordada diferentemente. Gostaríamos apenas de ressaltar que, no que se refere à representação sobre **trabalho**, se pudéssemos falar **stricto sensu**, diversas vezes observa-se a vinculação direta com

26. Quanto à diversidade de interesses, reportar-se à segmentação da força de trabalho apontada às p.59-60, capítulo II.

27. Cfr. Nadya CASTRO, Qualificação, qualidades e classificações, p.5.

carteira assinada (28).

Quanto à educação e qualificação profissional, ressaltemos nosso balizamento: a qualificação é uma relação social, culturalmente construída e politicamente praticada. Assim sendo, um profissional pode ser considerado qualificado numa determinada época/situação e deixar de sê-lo em outras.

Conforme já assinalado, historicamente as razões que levam os trabalhadores a defenderem o seu direito ao trabalho, bem como sua qualificação profissional, estão relacionadas à luta por direitos sociais (29). Ao mesmo tempo eles têm consciência, em maior ou menor grau, que o conhecimento transformou-se em uma mercadoria particular, sobretudo na era da informática (30). Considerando a produção de diferenças intra-classes sociais, manifestas nas frações de classe, deram-se conta de que essa mercadoria conseguida através de uma qualificação mais desenvolvida pode lhes garantir não só maiores rendimentos como a manutenção de seu emprego. O acréscimo de conhecimentos e habilidades pode assegurar-lhes **status**. Na briga por seus interesses diferenciados, buscam a manutenção do estabelecido,

28. Da mesma forma que, no registro de falas de trabalhadores, o termo **salário**, sem complementos, refere-se diretamente a salário mínimo vigente. O emprego da palavra **clandestino**, pelos trabalhadores da cana em Pernambuco ao se reportarem à condição de trabalhador temporário, de "bóia-fria", é significativo quanto à compreensão da negação dos direitos trabalhistas e, mais amplamente, dos direitos de cidadão. A vinculação com a CTPS foi observada também em questionários respondidos por alguns componentes da amostra a ser discutida adiante. Observamos, da mesma forma, a representação de que a frequência aos cursos oferecidos pela universidade representaria um direito, um "passaporte" para trabalho.

29. Cfr. Miguel ARROYO, Revendo os vínculos entre trabalho e educação; elementos materiais da formação humana, p. 48.

30. Discussão desenvolvida por diversos autores referidos na bibliografia: M. APPLE, M. ARROYO, A. SCHAFF, T.T. da SILVA.

entendendo suas habilidades e qualificações como ativos mobilizados/mobilizáveis na arena político-econômica. Disputam-se, assim, "credenciais que conferem reconhecimento..." (31). Sim, porque o trabalhador vivencia e representa sua qualificação, isto é, consegue identificar os saberes necessários e utilizados no exercício profissional e sua importância em termos de seu desempenho. Distinque também as diferenças entre a qualificação do posto de trabalho e a qualificação do trabalhador. Persegue a manutenção ou a identificação com a **sua** qualificação. Por outro lado, ainda existem/vigoram, porque necessárias ao processo produtivo, aquelas parcelas de saber fruto da prática, da experiência adquirida no posto. Por esse prisma a qualificação também depende da tradição, do costume, socialmente construídos, bem como da organização coletiva. Esta funciona, muitas vezes, para a proteção de "corporações", na defesa de posições, de grupos com vistas à auto-proteção e à exclusão de outros grupos, criando até mesmo barreiras de acesso ao saber (32).

Considerando essas diferenças e divergência de interesses intra-classes, na pesquisa levada a cabo por Laís Abramo (33) evidenciou-se, por exemplo, a distinção marcante entre os trabalhadores da manutenção e os da produção. No que se refere às representações e expectativas face às mudanças introduzidas na base técnica com a automação, são os trabalhadores da manutenção que reconhecem aspectos positivos na nova situação.

31. Cfr. Nadya CASTRO, *op. cit.*, p.10.

32. Vide pesquisa de N. CASTRO já mencionada.

33. L.ABRAMO, A subjetividade do trabalhador frente à automação.

Por outro lado, nessa arena político-econômica, acontece de a empresa procurar controlar as representações dos trabalhadores e as formas de caracterização da qualificação: valorizar ou desvalorizar o saber prático e/ou o saber teórico em situações distintas, dependendo de seus interesses, dependendo do que mais importar para o processo de valorização do capital. Por isso, muitas vezes, desestimula a freqüência a cursos ("valorizando" o saber prático) ou nega possibilidades de promoção pelo motivo oposto - as carências da formação escolar ("valorizando" o saber teórico)...

Nesse embate e nesse universo de representações, que ora se afastam ora se aproximam da ciência e da filosofia, como as classes populares só podem pensar dentro de sua materialidade, encontram-se manifestações quase que opostas e diversas nuances. Alguns indivíduos têm a representação de que a escola técnica representa a grande mágica - o caminho de saída da penúria; portanto, o importante é fazer logo um curso técnico, um curso de treinamento e de curta duração. Confundem, muitas vezes, teórico com livresco sem compreendê-lo como parte fundamental no processo de construção de conhecimento, a partir da prática cotidiana. Por esse motivo, fogem do estudo teórico, o que é muito freqüente.

Em pesquisa realizada por Acácia Kuenzer em diversos estados do país com trabalhadores e alunos trabalhadores (34), egressos de curso técnico tinham uma representação sobre o significado do curso muito otimista quanto ao sucesso profissional. Acreditavam

34. Vide A. KUENZER, **Ensino de 2o grau; o trabalho como princípio educativo**. Região Metropolitana de Curitiba e mais 09 outros estados brasileiros, abrangendo 12 escolas.

nas possibilidades de ascensão social e financeira, ao mesmo tempo em que manifestavam a expectativa, o desejo do exercício de determinadas funções. Contudo, ao mesmo tempo, **diziam** que não iriam desempenhá-las. Expressavam a **contradição** ao demonstrarem pessimismo em suas opiniões concretas sobre o mercado de trabalho. Por outro lado, nas entrevistas com operários eles manifestaram o entendimento da necessidade do acesso à teoria para melhor compreender e executar o trabalho. E não só, mas para "compreender melhor o mundo, sua prática, situação de classe e condições de vida" (35). E expressaram também a opinião de que, apesar de todas as limitações, para os trabalhadores e seus filhos, a escola é a única alternativa para a apropriação do instrumental científico básico e dos princípios teóricos e metodológicos. A compreensão de que as limitações inerentes a seu saber, a sua condição, só poderão ser superadas dessa forma (36).

Na parte da pesquisa relativa aos alunos de 2º grau trabalhadores, Kuenzer encontrou 40% do público-alvo alegando como razão de estarem fazendo o curso o ingresso na universidade; 35% responderam que o faziam pelo prazer de estudar. A conclusão a que chegou a autora foi que o motor para cursar o 2º grau era o acesso ao nível universitário. O próprio ingresso no mercado de trabalho era encarado como forma de concretizar aquela aspiração, ou seja, poder pagar uma instituição, se fosse o caso. E no que se refere à educação em sentido mais amplo, a conclusão foi que é encarada **predominantemente como consumo**: buscam-na para melhor compreender o mundo, pela necessidade de dominar um saber sobre o tra

35. A.KUENZER, *op. cit.*, p. 33.

36. *ibid.*, p. 65.

balho. Constatou-se que a dimensão de **investimento** é só um aspecto secundário para aqueles jovens (37), até porque achavam que não iriam conseguir mesmo uma ocupação de nível superior. Essa distinção entre as aspirações demonstrou que o aluno da classe trabalhadora tem consciência da hierarquia no trabalhador coletivo e da importância da origem de classe, que se sobrepõe à qualificação escolar. Manifestaram como reivindicação uma escola que se articulasse com o trabalho - a associação do saber geral e do saber técnico, entendida como uma das formas de resistir ao processo de desqualificação do trabalhador.

Já outra parcela de jovens de classe popular manifesta-se diferentemente. Em matéria publicada em 1991, no Jornal do Brasil, comenta o autor a oferta de 3.000 vagas da parte de 250 empresas em convênio com a então FEEM para menores "carentes", entre 14 e 17 anos. A proposta era oferecer um treinamento que constituiria uma "capacitação" para o mercado de trabalho. A expectativa dos jovens era **aprender uma profissão** (38).

A matéria em questão oferece uma amostra de visão pragmática, assistencialista, paternalista, utilitária de algumas empresas frente ao problema do menor. Ao mesmo tempo exemplifica uma representação dos jovens com sua visão imediatista, premidos pelas circunstâncias.

Com outros relatos à disposição, surgiram-nos questões, tais como:

- por que o fascínio desses adolescentes pelas profissões

37. *ibid.*, p. 99-103.

38. Bruno CASOTTI, A batalha por um futuro melhor, Jornal do Brasil, 1991, p.6.

de policial (inversão de papéis), de motorista e de mecânico (a relação com as máquinas), nesta ordem? (39).

- por que os esforços dos pais em educar melhor os filhos?
(40)

39. Segundo entrevista de Volmer do Nascimento (coordenador do Movimento de meninos de rua em 1990) o que os garotos mais querem é ter uma profissão.

40. Resposta já parcialmente apontada anteriormente. Segundo pesquisas, 47% dos alunos da rede privada vêm de famílias com renda inferior a 02 salários mínimos - o que é conseguido com a sobrecarga de trabalhos informais dos pais além do trabalho "regular".

4.3. PAQP - as representações dos alunos

A amostra selecionada para discutir melhor as representações sobre trabalho e educação dos jovens de classes populares é composta dos alunos integrantes das turmas F e G do Projeto de Aceleração da escolaridade para a Qualificação Profissional (PAQP) (41). São 60 adolescentes (35 rapazes e 25 moças) cuja seleção e ingresso no projeto se deram em julho e agosto de 1987 respectivamente (42).

Analisamos as respostas a algumas das questões da "prova" a que foram submetidos, procurando entender as representações que se faziam sobre: 1. **trabalho** e 2. **educação**. Correlacionamo-las também, a título de mais informações, com outras respostas a um questionário sobre trabalho, aplicado a alunos mais velhos, integrantes de um outro projeto voltado para concluintes do 2º grau (43).

41. A composição e caracterização das 02 turmas, reunidas em um único grupo, estão detalhadas nos Anexos I e II deste trabalho.

42. A partir de um dado momento de desenvolvimento do projeto, passou a ser necessário submeter os candidatos a um processo de seleção, visto ser a demanda muito maior do que a possibilidade de oferta de vagas pela Universidade. Os critérios dessa seleção, evidentemente, eram sobretudo de cunho social. Os interessados, após processo de inscrição, eram submetidos a uma "prova". Procurava-se selecionar aqueles que mais poderiam se beneficiar do projeto. Entretanto, também se procurava avaliar se o jovem dispunha de condições intelectuais mínimas para acompanhar a proposta do curso, visto não serem praticados, ao longo da permanência do aluno, critérios de aprovação ou de reprovação. Seu desempenho era avaliado e discutido com eles no sentido de provocar uma reflexão sobre o trabalho e a superação de dificuldades/avanços. Além disso, consideravam-se as variáveis gênero e comunidade de procedência do pretendente à vaga na composição das turmas.

43. Projeto de qualificação profissional na área técnico-administrativa. Voltado para concluintes de 2º grau com "habilitações" no campo de serviços, na faixa etária de 20 a 25 anos. Universo considerado: 03 turmas, 70 pessoas, sendo 43 do sexo feminino e 27 do sexo masculino. A pergunta posta foi: "qual a sua visão a respeito do trabalho?" sendo de 103 o total de respostas computadas. Cabe a ressalva que os alunos responderam a uma pergunta direta, o que pode ter gerado respostas contaminadas, no sentido de terem dito o

Eram as perguntas:

1. Trabalho:

1.1. Que tipo de relação você estabelece entre trabalho-saúde-indivíduo?

1.2. Que importância você atribui ao trabalho na sua família?

2. Educação:

2.1. Por que você quer fazer o curso de Qualificação profissional?

Totalizaram 175 (44) as respostas consideradas, agrupadas e classificadas, para efeitos desta dissertação, segundo similitude e incidência. Destacamos as mais significativas quanto à frequência com que apareceram e pelo fato de darem a perceber melhor as representações relativas à temática em questão predominantes entre os jovens.

1. Trabalho

.a vinculação do trabalho com a saúde ficou evidente - 30% das respostas; exemplo: "a saúde é necessária para se poder trabalhar e é preciso trabalhar para ter dinheiro para manter a saúde." (via de mão dupla);

.a necessidade do trabalho para a sobrevivência, para o sustento, dadas as condições de vida; aparece em:

.M. - 34,0% e F. - 33,0% (45); no conjunto - 34,0%.

que se esperava deles. Contudo, feito esse desconto, acreditamos que, apesar disso, as respostas podem ser consideradas para efeitos de observação e análise de suas representações sobre trabalho. Possibilitou, dessa forma, o cotejo com o que foi apresentado pelos alunos do PAQP.

44. Em alguns casos, foi dada pelo candidato mais de uma resposta à pergunta; observou-se que alguns dos adolescentes mais novos deram respostas mais "complexas"...

45. M. - masculino; F. - feminino.

.a busca do trabalho para ajudar a família, novamente consideradas as condições de vida:

.M. - 17,0 % e F. - 6,5%; total - 13,0%.

.a busca do trabalho, com formação prévia em cursos, para "ser alguém na vida" (ter um futuro melhor; sentir-se capaz; ser respeitado; garantir-se dignidade e profissionalismo no trabalho):

.M. - 18% e F. - 24% ; total 20,6%.

exemplos: "(o trabalho)... dá a minha família a qualidade de viver como cidadãos (sic)." - M. 15 anos;

"ter o direito de ser um trabalhador qualificado para exercer a função..." - M. 16 anos.

.a compreensão de que o trabalho ajuda na união da família: M. - 11% e F. - 11%; total 11%.

2. Educação (interesse pelo curso)

.a procura para aprender uma profissão: M. 57% e F. 50%; total 54%.

exemplos: "a vida está difícil para quem não tem uma profissão.";

"procurei o curso para no futuro eu ter uma profissão para não me preocupar com nada." (!) - M. 17 anos;

"procurei o projeto para que possam ter orgulho de mim."
M. 17 anos;

"para não ser biscateiro" - M. > 17 anos;

"...(trabalho) é uma coisa que você aprende e fica para o resto da vida." (!);

"para ter um serviço garantido com a profissão." (!).

Em síntese, observamos que vinham buscar o curso para, ao pas

sar a possuir uma qualificação profissional, garantir:

- a **vida** (saúde);

- os **direitos do cidadão** (o "passaporte" - através da profissionalização para o exercício do trabalho).

Reconheciam a necessidade da preparação profissional, mas falavam o real (representação) ao achar que basta um curso de curta duração para assegurar-lhes as necessidades; que o importante é o aprendizado nas oficinas (imediatismo), relegando a último plano, em muitos casos, o trabalho realizado em sala de aula (a dificuldade com o trabalho teórico)(46); que, uma vez dominado um saber técnico, tudo fica garantido, resolvido, sem considerar a possível e, às vezes, rápida obsolescência dos conhecimentos técnicos na era da informática; as expectativas giram muito em torno de profissões como mecânico / pintor de automóveis, torneiro mecânico, mecânico **tout court**. Ao mesmo tempo, podemos observar, em muitas das respostas, a consciência de sua origem/condição de classe e decorências; a compreensão da importância da formação escolar (manifesta mais explicitamente pelos pais por ocasião das reuniões promovidas pelo projeto); o desejo de ser respeitado como cidadão através da dignificação do trabalho. Em resumo, a consciência da necessidade de ter uma profissão, apesar das ressalvas já apontadas.

Na comparação com os integrantes do projeto de 2º grau, constatamos:

- .a mesma preocupação com a sobrevivência, obviamente;

- .o desejo de ser alguém na vida / o desejo de ver reconhecido seu valor como trabalhador, bem como de trabalhar na área de

46. Ao menos **aparentemente**, em certos casos, como veremos adiante...

formação, embora sem o estar conseguindo (47);

.a expectativa de poder ajudar a família / o desejo de ser útil à sociedade;

.o desejo de aprender uma profissão / o acesso ao desenvolvimento pessoal, cultural e profissional.

Resguardadas as especificidades (diferenças de faixa etária, experiências anteriores de trabalho efetivo, formação escolar mais desenvolvida) observamos as semelhanças; contudo, por parte do grupo mais velho, também se constata um certo grau de insatisfação, de desilusão (?), talvez pelo que já enfrentaram pela vida. Ao mesmo tempo, esses mesmos manifestaram, em todas as oportunidades surgidas, o anseio pelo ingresso em cursos de nível superior (48).

Ainda no que se refere às representações sobre educação, foi realizado, em 1991, pelos professores do PAQP, um **follow up** com os egressos (concluintes) e evadidos do projeto. O objetivo era conhecer a representação que os aprendizes se faziam a respeito do curso. Foram arrolados 469 alunos, do início até julho de 1991, através da pesquisa de suas fichas.

Conseguiram realizar entrevistas com 102 sujeitos - 47 concluintes e 55 evadidos, configurando um quadro significativo da situação dos que passaram pelo PAQP. Os motivos alegados para a evasão foram predominantemente de ordem financeira - os jovens precisavam dispor de mais tempo para trabalhar. Outros foram: serviço militar obrigatório, mudança de residência, etc...

47. Cfr. pesquisa A. KUENZER já mencionada.

48. Cfr. pesquisa acima e Luis A.de C. FRANCO, **A escola do trabalho e o trabalho da escola.**

Quanto às representações sobre a participação no projeto, foram colhidas respostas referentes à contribuição do curso para:

- . a melhoria do desempenho escolar;
- . a inserção no mercado de trabalho.

Expressaram opiniões referentes aos seguintes aspectos:

- a fase de "aceleração da escolaridade" teria contribuído para obtenção de emprego (mesmo para aqueles que não cursaram a fase de profissionalização);

exemplos:

."levava a gente a pensar";

."coisas que não conseguia pegar na escola, dava no curso para estudar...";

."me ajudou a ler coisas, me interessou por leitura, me obrigou a estudar...";

."abriu minha cabeça noventa por cento para entender o trabalho...";

."(...) abriu mais a mente. Não tinha que decorar as respostas. Tinha que entendê-las."

Outras respostas explicitaram uma representação positiva do projeto, atribuindo ao curso o incentivo para a continuação dos estudos:

exemplos: ."o projeto marcou minha vida: quando fui para o 2º grau, muitas coisas já tinham sido vistas...";

."valeu a pena o projeto, principalmente a área da aceleração: eu estava sem base nenhuma para entrar no 2º grau...";

."apesar de não ter visto nada sobre estamparia, os conhecimentos gerais de desenho contribuíram para facilitar a aprendizagem sobre este novo campo (...) Pretendo continuar a

estudar: fazer Belas Artes (pintura)". (49);

."o projeto me fez retornar à escola...".

Em síntese, 82% dos entrevistados consideraram positiva a contribuição do curso, não só para sua vida escolar como para o mundo do trabalho - **em especial a fase de formação geral** (aceleração da escolaridade).

O apresentado nesta seção do capítulo IV só vem corroborar que, caso se desenvolva uma prática pedagógica baseada nos pressupostos já explicitados, é possível desenvolverem-se os núcleos de bom senso dos sujeitos. Estaremos, assim, ajudando a "tornar crítica uma atividade já existente" e caminhando na senda da construção do conhecimento. Ao trabalhar representações distorcidas baseadas apenas no complexo fenomênico, estaremos contribuindo para que se alcance o **mundo do concreto pensado**.

49. O que demonstra que o aluno conseguiu transferir habilidades. Cfr. E. MILERIAN, Características fundamentais da transferência de capacidades técnicas nos estudantes de escolas médias.

CONCLUSÃO

"O trabalho qualificado permite tratar um problema por inteiro, sob todos os seus aspectos; encontrar uma solução que não é dada de antemão. O trabalho qualificado é qualificante, isto é, enriquece continuamente os conhecimentos e competências da aquele que o realiza." (1)

Após percorrermos os caminhos, chegamos ao ponto de síntese.

Ao nos aproximarmos do terceiro milênio, com as mudanças que foram sendo introduzidas no processo produtivo, é interessante salientarmos algumas tendências, apontadas por autores que se dedicaram à análise da situação contemporânea e se arriscaram a fazer projeções, como A. Schaff. Optamos, aqui e agora, pela direção mais otimista, utópica (na acepção de sonho a ser perseguido). O trabalho tradicional desaparecerá, surgirá um novo **ethos** da atividade humana. Estarão criadas as condições materiais para que o homem possa operar criativamente, exercer suas capacidades intelectuais e manuais de modo imaginativo. Sim, pois a tecnologia, por ser produto de relações sociais, por si só não é negativa nem positiva. Suas aplicações (2) poderão servir, e muito, ao homem. Ao se pensar sobre elas é fundamental fazê-lo considerando a realidade em

1. "(le travail qualifié) c'est un travail qui permet de traiter un problème en son entier, sous tous ses aspects, de trouver une solution qui n'est pas donnée d'avance (...) (le travail qualifié) est donc en fait un travail qualifiant, c'est-à-dire un travail dont l'accomplissement enrichit continuellement les connaissances et les compétences de celui qui le réalise..." M. FREYSSINET, Les liens entre la qualification de la main d'oeuvre et les nouvelles formes d'organisation du travail, p. 3.

2. É fundamental que se considere o **homem**. É sabido, por exemplo, que, embora as novas tecnologias diminuam o esforço físico, podem ser fator gerador de tensão, provocando **stress**, grande desgaste mental, mais nervosismo, até mesmo pela maior

em que se aplicam. Tudo dependerá do próprio homem, de sua capacidade de organização e de fazer valer os interesses da maioria da sociedade. Para tal, a democracia é imprescindível.

Nesse cenário e com esse pano de fundo, voltemos à questão das relações entre trabalho e educação, da qualificação profissional e respectivas representações.

Fala-se em desenvolvimento do país, em modernização. Isso exige que se "desenvolva" a educação para poder acompanhar o progresso tecnológico que requer maior escolarização. Continuemos desenvolvendo a educação de uma minoria (podendo-se até ampliar o espectro de pessoas beneficiadas...) para que o país se "modernize". Ofereçamos uma educação geral, iluminista e, mais uma vez, uma ultra-especialização técnica. Ofereçamos "oportunidades" aos menores "carentes".

Alguns autores ao proporem a ênfase em educação geral falam em "convergência de interesses" na sociedade. Examinemos um pouco mais as propostas no plano educacional da ótica do capital.

Em anos recentes e, sobretudo, nos últimos tempos, tem sido publicada uma **série de matérias** nos principais jornais do país que, no nosso entender, vem esclarecendo bastante bem as idéias, representações (3), interesses, objetivos e estratégias do

solidão no posto de trabalho. Analisando-se a questão por outro ângulo - os novos coletivos de trabalhadores já mencionados - no caso das mulheres, por exemplo, os cuidados têm que ser redobrados. As pesquisas vêm constatando que a qualificação não é, geralmente, um atributo reconhecido à mão-de-obra feminina. As mulheres continuam sendo consideradas tecnicamente incompetentes, executando tarefas manuais semi-qualificadas ou desqualificadas e sujeitas a disciplinamento e controle mais rigorosos. Cfr. Magda de A. NEVES, Mudanças tecnológicas e organizacionais e os impactos sobre o trabalho e a qualificação profissional, p.32-3.

3. As idéias, as representações, valores, enfim, a concepção de mundo, a **ideologia** dominante em uma formação social é a da classe social dominante do ponto de vista econômico.

capital, mais especificamente no que se refere às suas necessidades e proposta educativa. Através de descrições e reprodução de entrevistas com funcionários hierarquicamente bem posicionados, por exemplo, gerente ou diretores de recursos humanos (RH), vem sendo esclarecido o que o capital precisa para prosseguir no seu processo de valorização.

Em editorial publicado em março de 1992 (4), é dito claramente que "agora é investir na modernização tecnológica e no capital humano(...) Há que proporcionar aos trabalhadores um preparo educacional consistente com os desafios dos métodos contemporâneos de produção." Na mesma linha, já em 1988, o senador Albano Franco, presidente da CNI, já dizia que

"para relançar a economia do país na trilha do crescimento (...) quaisquer que sejam as políticas a serem implantadas (políticas tecnológica e industrial), seu insumo básico será o capital humano (...) a demanda por trabalhadores mais qualificados, aptos para funções complexas, deverá aumentar." (5)

Depoimentos de alguns empresários de peso no cenário nacional vêm corroborando essa visão. Volta-se a falar acentuadamente de **capital humano**, de RH, de valorização do trabalhador. Surgem "novas" propostas, algumas travestidas de "progressistas".

Com a crise do modelo de produção fordista, para garantir o crescimento da produtividade e da produção foi preciso demitir, investir em tecnologia para reduzir custos e aumentar a competitividade. Com a introdução da automação, da informatização, tornou-se necessário, por outro lado e com os mesmos objetivos, pensar-se em novas técnicas de organização do trabalho, conforme

4. EDUCAÇÃO pela empresa, *O Globo*, Editorial, 1992, p.6.

5. Albano FRANCO, Investir no Brasil, *O Globo*, 1988.

já assinalado. Evidentemente a demissão atinge os menos qualificados e "melhora para quem fica (no emprego)" (6).

Na corrida atrás da modernidade, descobre-se o ovo de Colombo. Constata-se a extrema precariedade do quadro educacional brasileiro. Percebe-se que as empresas estão cada vez mais carentes de funcionários com boa formação, não só profissional mas acadêmica. Para "resolver" ou contornar a situação, desenvolve-se a tendência de as empresas montarem escolas para formar melhor seu pessoal (7). Dominante, certamente, a preocupação com a formação de mão-de-obra, relegando a indagação e o questionamento a segundo plano.

Na busca de condições de competitividade, procura-se **valorizar** o trabalhador, garantindo-lhe "satisfação, bom ambiente de trabalho e boa remuneração" (8). Muito tem sido gasto pesquisando o que deve ser feito do ponto de vista organizacional para aumentar a produtividade. Uma das últimas novidades, implantadas na IBM e na AMIL, é o processo de "energizar a empresa". Isso significa: as pessoas receberem mais apoio (pedem e recebem ajuda, erram e são perdoadas), flexibilização de horários, autonomia, tratamento personalizado, aumento da auto-estima, enfim, "pensamento positivo" e trabalho em equipe (9).

Outro aspecto considerado como importante é a gestão

6. PROGRAMA fez Embraco sair do vermelho, **O Globo**, 1993, p.49. Tendo em vista a produtividade e a qualidade, a política de RH busca a melhoria das condições de trabalho dos empregados. "O empregado satisfeito produz melhor."

7. Eliane BARDANACHVILI, Educação é essencial para o ingresso na modernidade, **Jornal do Brasil**, 1990, p.21.

8. Embora se estimule também a rivalidade entre os trabalhadores pelo medo da perda do emprego.

9. Andréa DUNNINGHAM, Energia, a chave para crescer no emprego e Produtividade, a ponte para o futuro, **O Globo**, 1993, p. 43 e p. 48.

participativa. Como se constatou que os funcionários que opinam sobre o seu trabalho e participam das decisões produzem mais e melhor, a rotina tem sido a promoção de reuniões de avaliação semanais (10).

Em função de tudo o que vem ocorrendo, observou-se que, na década de 80, houve um crescimento no número de alunos matriculados na 5ª série (38,3%) comparativamente à década anterior (31,6%) (11).

Observou-se também, em pesquisas, que tem havido privilegia-mento de profissionais cuja formação básica se dá fora do processo de trabalho (técnicos de nível médio e de nível superior), dados os requerimentos no perfil do "novo" trabalhador, já aponta dos anteriormente (12).

Segundo Paiva, o quadro descrito acima pode ser irônico politicamente.

"em curto espaço de tempo vemos bandeiras do movimento dos trabalhadores, como a escola única e a qualificação geral, passarem às mãos das empresas em particular e do capital em geral." (13)

No seu entender está havendo uma convergência de interesses dos setores conservadores e progressistas. Como dito, as tendências mais contemporâneas, até mais pelas exigências da produção, têm

10. Exemplo - Xerox - realização de consultas aos empregados em busca de sugestões, propondo premiações. Cristina ALVES, Empresas adotam a gestão participativa, *O Globo*, 1993, p.40.

11. IBGE, **Crianças e Adolescentes**; indicadores sociais, v.2, p.43. Na publicação levanta-se a hipótese de que, apesar da persistência de um quadro de baixa eficiência do sistema escolar, possa estar havendo "um retorno ao sistema em busca de uma escolaridade maior, exigida pelo mercado de trabalho". Na década de 80 registrou-se também um aumento no número de crianças que ingressaram no mercado de trabalho.p.59.

12. Cfr. Laís ABRAMO, *op. cit.*, p. 141.

13. V. PAIVA, *op. cit.*, p.51.

indicado como necessária a escola básica única e de caráter geral para atender à flexibilidade na produção. A autora afirma que essas antigas demandas dos trabalhadores transformaram-se em bandeiras do capital. No quadro atual a educação continuada, permanente, deixa de ser compensatória e passa a ser a todos necessária, como atualização. Afirma também que a polivalência (14) "está na ordem do dia (...) bem como a especialização flexível com base na educação geral." (15) Resume, afirmando que o "consenso político nunca pôde ser tão amplo, na medida em que unifica trabalhadores, empresários e outros setores sociais" (16).

Outro autor, Werner Markert, baseado na experiência alemã, aponta na mesma direção. O que é necessário agora são qualificações amplas, capacidade de associação de dados e informações, capacidade de decisão frente a situações complexas, ou seja, competências gerais. "...o capitalismo moderno abriu as possibilidades de reunir a educação intelectual com a formação profissional - a base para implantar a politecnia " (17).

Certamente há pontos de convergência, justamente porque a realidade é contraditória. A questão da maior escolaridade, necessidade atual do capital, inclusive, pode funcionar como faca de dois gumes. Quanto maior, mais intensamente pode se expressar

14. Atenção para a distinção entre polivalência e politecnia. Diz, muito a propósito, Peffa Castro que polivalência significa "simplificação de competências com graus crescentes de saber fragmentado." Peffa CASTRO, Formação de recursos humanos e organização do processo de trabalho, p. 7.

15. V. PAIVA, *op. cit.*, p. 58.

16. *Ibid.*, p. 63.

17. Werner MARKERT, Revendo o trabalho como princípio educativo à luz da experiência alemã, p. 107.

a resistência do trabalhador, coletivamente. Desenvolvem-se movimentos contra-hegemônicos e há algumas propostas e interesses que convergem para o conjunto da sociedade. Caso contrário, passar-se-ia da hegemonia à dominação *tout court*. Contudo, não se pode deixar nublar a visão com cortinas de fumaça. Aliás, é o que se observa em muitas das representações das classes populares, impregnadas da ideologia dominante. Não podemos nos ater às aparências, ao mundo fenomênico. É preciso buscar o essencial, as múltiplas determinações. Examinar os problemas, as situações e propostas de outra ótica, diferente da do capital.

Palloix levanta questionamentos importantes às "novas" propostas do capital (18). Pergunta-se se a valorização do trabalho não será uma adaptação do taylorismo e do fordismo às novas condições na produção, com o objetivo de preservar a lucratividade do capital. Apenas como um exemplo, os falados grupos semi-autônomos gozam de liberdade dentro dos limites estabelecidos pelas cotas de produção. Na verdade, o neo-fordismo propõe outras condições de controle da força de trabalho. Trata-se apenas de uma nova prática capitalista com recomposição das tarefas e valorização do trabalho industrial. É evidentemente, por isso mesmo, nunca chega a questionar realmente a divisão entre trabalho manual e a hierarquia, apesar das aparências. Com o objetivo de garantir maior competitividade e maior controle sobre os trabalhadores, a educação geral, na ótica do capital, não rompe com a visão fragmentária, utilitarista, porque não está inserida em um projeto de mudança das relações sociais (19). Na verdade, a

18. C.PALLOIX, O processo de trabalho: do fordismo ao neo-fordismo, p.94.

19.G.FRIGOTTO, As mudanças tecnológicas e educação da classe

nova base técnico-científica demanda mais formação geral, potencia liza as capacidades intelectuais, mas, ao se propor a polivalência, por demanda do capital, na convivência de diferentes paradigmas - trabalhadores qualificados, organizações rígidas de trabalho e trabalhadores semi-qualificados, não se rompe com o modelo anterior de formação do cidadão-trabalhador. Como aponta Lucília Machado, a nova base técnica forma uma elite - o grupo de trabalhadores mais qualificados, dentro da mencionada segmentação da força de trabalho. A proposta da polivalência oferece apenas uma atividade mais variada. Não implica mudança qualitativa nas tarefas. O trabalhador se utiliza apenas dos conhecimentos empíricos disponíveis. A ciência permanece como algo exterior e estranho. O planejamento continua descolado da execução.

Contudo, premidos pela necessidade e pautando-se sobretudo pela ideologia dominante, os trabalhadores deixam-se embalar por esse e por outros cantos de sereia. Apesar dos núcleos de bom senso, suas representações sobre educação e trabalho predominantes o demonstram. Dada a visão imediatista, costumam não só aceitar de bom grado como solicitar mesmo os treinamentos, os cursos de profissionalização de curta duração, os programas de aprendizes, nitidamente de cunho assistencialista (20).

Por outro lado, conforme registramos neste trabalho, os jovens trabalhadores que passaram por uma experiência de aprender

trabalhadora: politécnica, polivalência ou qualificação profissional?, p.48-50. "a nova base tecnológica, sob as relações capitalistas, tem significado (...) mais negação da possibilidade de vida, (...) muito embora detenha uma virtuosidade imensa de melhoria da vida humana."

20. Os custos devidamente abatidos do imposto de renda das empresas...

a aprender, aprendem a pensar. Podem adquirir a capacidade de transferir conhecimentos e habilidades para contextos diversos, ao captar alguns aspectos nucleares, essenciais, em certas áreas da ciência. Desse modo, estarão mais preparados para enfrentar a obsolescência do saber.

Na ótica do trabalho a qualificação profissional passa pela proposta de educação politécnica (21) - uma sólida base de formação científica (domínio dos princípios teóricos e metodológicos das operações e domínio da ciência sobre o trabalho) e histórica, a partir da qual os trabalhadores se qualificam especificamente (saber técnico). A meta é a preparação como cidadão e trabalhador que possa ser **dirigente**, participando e usufruindo dos benefícios do processo produtivo, da riqueza social para a qual vêm contribuindo enormemente ao longo do tempo.

O foco, nessa ótica, deve estar nesse tipo de formação - que visa à aquisição de um instrumental analítico para ler o mundo; desenvolvendo a reflexão sobre a prática, o trabalhador pode alcançar a compreensão de sua inserção na produção e na trama de relações da formação social em que vive. Nesse processo passa a valorizar, ao mesmo tempo, o conhecimento construído na **escola**, no trabalho, na vida.

21. A **marca da diferença** reside no fato de a politécnica apontar no sentido da superação das relações sociais de exclusão e da alienação. Cfr. G.FRIGOTTO, *op.cit.*, p. 48.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMO, Laís W. A subjetividade do trabalhador frente à automação. s/d. p. 133-176.
- ALLIEZ, Eric et alii. **Contratempo**. Ensaio sobre algumas metamorfoses do capital. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1988.
- ALMANAQUE BRASIL 93/94. Rio de Janeiro, Editora Terceiro Mundo, 1993.
- ALVES, Cristina. Ricos ganham 27,3 vezes mais que pobres no Brasil. **O Globo**, Rio de Janeiro, 11/04/93, p.27.
- _____. Empresas adotam a gestão participativa. **O Globo**, Rio de Janeiro, 25/07/93, p.40.
- APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, Miguel. Revendo os vínculos entre trabalho e educação; elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). **Trabalho, Educação e Prática Social**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: MINAYO GOMEZ, C. et alii. **Trabalho e conhecimento; dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo, Cortez, 1987. p. 61-74.
- BARDANACHVILI, Eliane. Educação é essencial para o ingresso na modernidade. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 21/10/90, p. 21.
- BELLUZZO, L.G.M. Slogans não levam à modernidade. **Isto É Senhor**, São Paulo, 1119: 23, 06/mar/1991.
- _____. Educação, tarefa de toda a sociedade. **Isto É Senhor**, São Paulo, 1121:26, 20/mar/1991.
- BERGER, P.L. & LUCKMAN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis, Vozes, 1978.
- BOTTOMORE, Tom (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C.. **A Reprodução**; elementos para uma teoria do sistema de ensino. RJ, Francisco Alves Ed., 1975.
- CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado**; base e superestrutura, relações e mediações. São Paulo, Cortez, 1987.
- CARUSO, Luiz Antonio C. Políticas de formação profissional; elementos para discussão. In: MACHADO, L.R. de Souza et alii. **Trabalho e educação**. Campinas, Papirus, 1991. p. 129-34.

- CASOTTI, Bruno. A batalha por um futuro melhor. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 07/08/91, p.6.
- CASTRO, Nadya A. Qualificação, qualidades e classificações. SBPC/USP, 15/07/1992. 16 p. (mimeo).
- CASTRO, Ramon Peña. Formação de recursos humanos e organização do processo de trabalho. São Carlos, s/d, 10 p.(mimeo).
- CURY, C.R.Jamil. **Educação e contradição**. 2 ed. São Paulo, Cor= tez Editora, 1986.
- DINA, Angelo. **A Fábrica automática e a organização do traba- lho**. Petrópolis, Vozes, 1987.
- DUNNINGHAM, Andréa. Energia, a chave para crescer no emprego; Produti vidade, a ponte para o futuro. *O Globo*, Rio de Janeiro, 18/07/93, p.43 e 01/08/93, p.48.
- EDUCAÇÃO pela empresa. *O Globo*, Editorial, Rio de Janeiro, 04/03/92, p.6.
- ENGUITA. M.F. **A face oculta da escola**. Educação, trabalho e capitalismo. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- FERRAZ, J.C. & CAMPOS, N.O impacto de Novas Tecnologias sobre a qua lificação da mão-de-obra no Brasil; elementos para a compreen são da questão. RJ: UFRJ/IEI, n. 250, 1990.
- FINKEL, Sara. El capital humano: concepto ideologico. In: LABARCA, Guillermo et alii. **La educación burguesa**. Mexico, Ed. Nueva Imagem, 1977. p. 263-99.
- FISCHER, Ernst. **O que Marx realmente disse**. RJ, Civilização Brasileira, 1970.
- FRANCO, Albano. Investir no Brasil. *O Globo*, Rio de Janeiro, 07/09/88.
- FRANCO, Luiz A. de C. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. 2 ed. São Paulo, 1988.
- FRANCO, M.A.Ciavatta. O trabalho como princípio educativo; uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). PUC/RJ, Tese de doutoramento. out/1990. (mimeo).
- FREYSSINET, Michel. Les liens entre la qualification de la main d'oeuvre et les nouvelles formes d'organisation du travail, s/l., s/ed., s/d.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador; trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 47: 38-45, nov. 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva; um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social capitalista.** São Paulo, Cortez, 1984.

_____. **Formação profissional no 2º grau; em busca do horizonte da "educação" politécnica.** RJ, Fiocruz, 1988.

_____. **Trabalho-educação e tecnologia; treinamento polivalente ou formação politécnica? Educação e Realidade.** UFRGS, 14(1) : 17-28, jan/jun 1989.

_____. **Educação básica do trabalhador. Educação básica.** ABT. Ano XX, 101:59-63, jul/ago 1991.

_____. **As mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora: politécnica, polivalência ou qualificação profissional? In: MACHADO, L.R. de Souza et alii. Trabalho e educação.** Campinas, Papirus. 1991. p. 45-52.

FURTADO, João Eduardo. trechos de tese de mestrado. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 19/11/90.

GIANNOTTI, J.A. **Trabalho e reflexão; ensaio para uma dialética da sociedade.** São Paulo, Brasiliense, 1983.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e Cultura.** RJ, Paz e Terra, 1979.

GORZ, André. **Crítica da divisão do trabalho.** São Paulo, Martins Fontes, 1980.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura.** RJ, Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Concepção Dialética da História.** RJ, Civilização Brasileira, 1981.

GREEN, F.O mito da objetividade na economia positiva. In: GREEN, F & NDRE, P (org.). **Economia-um antitexto.** RJ, Zahar, 1979, p. 17-36.

GRZYBOWSKI, Cândido. **A formação profissional de trabalhadores rurais da cana: O aprendizado nos cursos face ao aprendizado no trabalho e na vida.** São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 47: 46-52, nov. 83.

_____. **Trabalho rural e alternativa metodológica de educação- Dimensionamento de necessidades e oportunidades de formação profissional.** vol I. RJ, FGV, agosto 1980 (mimeo.).

HIRATA, Helena. **Transferência de tecnologias de gestão; o caso dos sistemas participativos.** In: SOARES, R.(org.) **Gestão da empresa, automação e competitividade.** Brasília, IPEA / IPLAN, 1990.

HUMAN DEVELOPMENT REPORT 1993. United Nations Development Programme (UNDP), New York, Oxford University Press, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro, 1972.

_____. **Crianças e Adolescentes**; indicadores sociais. v. 2-3, Rio de Janeiro, 1988/89.

_____. **PNAD**; estudo suplemento, 1988.

KAËS, René. **Images de la culture chez les ouvriers français**. Paris, Editions Cujas, 1968.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. RJ, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º grau**; o trabalho como princípio educativo. São Paulo, Cortez, 1988.

_____. A questão do ensino médio no Brasil; a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, L.R. de Souza et alii. **Trabalho e educação**. Campinas, Papirus, 1991. p. 113-28.

LAUTIER, Bruno & TORTAJADA, Ramon. **Ecole, force de travail et salariat**. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1978.

LEITE, Elenice M. Novas tecnologias, emprego e qualificação na indústria mecânica; resumo de resultados de pesquisa. SENAI/DPEA/SP, junho/85. (mimeo) 24 p.

MACHADO, L.R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L.R. de Souza et alii. **Trabalho e educação**. Campinas, Papirus. 1991. p. 9-23.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

_____. Humanismo em Marx e industrialismo em Gramsci. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). **Trabalho, educação e prática Social**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

_____. **História da educação**; da antigüidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez Editora, 1989.

MARKERT, Werner. Revendo o trabalho como princípio educativo à luz da experiência alemã. In: MACHADO, L.R. de Souza et alii. **Trabalho e educação**. Campinas, Papirus, 1991.

MARX, Karl. **A Ideologia alemã e outros escritos**. (1ª parte) RJ, Zahar, 1965.

MARX, Karl. **O Capital**. livro 1, v. 1. RJ, Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Contribuição para a crítica da economia política**. 2 ed. Lisboa, Editorial Estampa, 1973.

_____. **Capítulo VI (inédito) de O Capital**. São Paulo, Ed. Ciências Humanas, 1978.

_____. Prefácio da 1a edição. In: **O capital**, livro I, v. 1, RJ, Civilização Brasileira, 1968, p. 3-7.

_____. Pós-fácio da 2a. edição. Ibid. p. 8-17.

_____. **Manuscritos Económico-Filosóficos**. Lisboa, Edições 70, 1989.

MARX, K. & ENGELS. **Crítica à educação e ao ensino**. Lisboa, Moraes, 1978.

MESZAROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. RJ, Zahar, 1981.

MILERIAN, E.A. Características fundamentais da transferência de capacidades técnicas nos estudantes de escolas médias. In: CECCHINI (org.). **Psicologia e Pedagogia**, Editori Riuniti.

MINAYO GOMEZ, C et alii. **Trabalho e conhecimento; dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo, Cortez, 1987.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse; son image et son public**. Paris, P.U.F., 1976.

MOURA CASTRO, Claudio de. **Educação e formação profissional; mais uma reforma à vista ? s/d. 4 p.** (mimeo).

NAPOLEONI, Claudio. **Lições sobre o capítulo sexto (inédito) de Marx**. São Paulo, Livraria de Ciências Humanas, 1981.

NEVES, Lúcia M.W. Resenha do livro **Technology, Economic Growth & the Labour Process** de P. Blackburn et alii. London, Macmillian Press, 1985. IEI/UFRJ, 1989. (mimeo)

NEVES, Magda de A. Mudanças tecnológicas e organizacionais e os impactos sobre o trabalho e a qualificação profissional. In: MACHADO, L.R. de Souza et alii. **Trabalho e educação**, Campinas, Papirus, 1991. p. 25-35.

NOGUEIRA, M. Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo, Cortez, 1990.

NOSELLA, P. Trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991. p. 134-59.

NOVIDADE cearense. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 29/10/91.

- OFFE, Claus. Trabalho como categoria sociológica fundamental? In: **Trabalho e sociedade**. RJ, Tempo Brasileiro, 1989. p. 13-41.
- PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho; uma revisão da bibliografia internacional. RJ: UFRJ/IEI, n.214, 1989. 74 p.
- PALLOIX, C. O processo de trabalho: do fordismo ao neo-fordismo. In: PANZIERI, M et alii. **Processo de trabalho e estratégias de classe**. RJ, Zahar, 1982. p. 69-97.
- PAULINO, Luís. Ascensão e queda do fordismo. FGV/RJ, s/d., 8 p. (mimeo).
- PINTO, Ana Maria R. Pessoas inteligentes trabalhando com máquinas ou máquinas inteligentes substituindo o trabalho humano? In: MACHADO, L.R. de Souza et alii. **Trabalho e educação**. Campinas, Papirus, 1991. p. 39 - 44.
- PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. RJ, Paz e Terra, 1977.
- PRAXEDES, Cleber. Donas-de-casa lideram estatística de doença mental. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 08/11/90, p. 7.
- PROGRAMA fez Embraco sair do vermelho. **O Globo**, Rio de Janeiro, 01/08/93, p.49.
- RUAS, Roberto & ANTUNES, J.A. Mudança técnica e gestão do trabalho em indústrias tradicionais. Caxambu, XV Reunião anual da ANFOCS, 1991. 19 p.
- SALERNO, Mario S. Reestruturação industrial e novos padrões de produção; tecnologia, organização e trabalho. Esc. Politécnica/USP, s/d. 23 p. (mimeo).
- SALM, C. **Escola e trabalho**. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- _____. Os sindicatos, as transformações tecnológicas e a educação. In: MACHADO, L.R. de Souza et alii. **Trabalho e educação**. Campinas, Papirus, 1991.
- SANTOS, Heloisa H. O saber em trabalho; a experiência de desenvolvimento tecnológico pelos trabalhadores de uma indústria brasileira. Extraído de tese de doutoramento. UFMG, s/d. 24 p.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. RJ, Fundação Oswaldo Cruz, 1989.
- SAVTCHENKO, P. **Que é o trabalho?** Moscovo, Edição Progresso, 1987.
- SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. São Paulo, Editora UNESP, 1990.
- SEGNINI, Lillian R.P. Controle e resistência nas formas de uso da força de trabalho em diferentes bases técnicas e sua relação com educação. In: MACHADO, L.R. de Souza et alii. **Trabalho e educação**. Campinas, Papirus, 1991. 59 - 68.

- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico; diretrizes para o trabalho didático-científico na universidade.** 11a ed. São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 1984.
- SILVA, T. da (org). **Trabalho, Educação e Prática Social.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- SILVEIRA, M. Helena. A questão da politecnia. UFRJ, [fev/1990]. 5 p.
- _____. Propostas básicas para elaboração de currículo e metodologia para a educação na Maré. [1986]. (mimeo).
- _____. et alii. Universidade e educação de trabalhadores; relatório. UFRJ, jul/1987. 120 p.
- TRABALHADORES esquecidos. **O Globo**, Editorial, Rio de Janeiro, 02/04/90, p.4.
- TRABALHADORES precoces. **O Globo**, Editorial, Rio de Janeiro, 15/04/93, p.6.
- UNESCO/UNICEF. **Situação Mundial da Infância.** Relatório. 1989.

&&&&

Esta dissertação é resultado de uma briga.

Primeiro de uma briga comigo mesma - companheira de tantos anos, enfim nos despedimos, missão cumprida.

Em segundo lugar, resultado também de uma briga ampliada. Não se tratou apenas de mais um estudo teórico, pensado, frio e distante. É fruto da vida, da briga com paixão, com sofrimento. Normalmente a paixão, a emoção devem ficar distantes, ou mesmo ausentes, nos trabalhos acadêmicos. Todos sabemos, porém, que são só aparências... É a paixão que nos acende, nos move e nos faz buscar caminhos. Mantém-nos vivos. Deslanchada a busca, aí sim, distanciamos-nos para procurar compreender o real o mais objetivamente possível.

E , enfim, uma boa briga, desde que com **paixão**, é que nos faz avançar...

ANEXO I

TURMAS F/G

Composição

Comunidade	Idade	Selec.	Séries								
			5*	6*	7*	8*	FV*	FVI*	FVII*	FVIII*	Total
Nova Holanda		16	02	05	04	--	03	--	01	01	16
Masculino	<15			01							01
	15			01	01						02
	16				01						01
	17										--
	>17										--
Total		04	--	02	02	--	--	--	--	--	04
Feminino	<15			02							02
	15			01	01		01				03
	16		01		01					01	03
	17						01				01
	>17		01				01		01		03
Total		12	02	03	02	--	03	--	01	01	12
Baixa do Sapateiro		09	01	--	02	04	--	01	--	01	09
Masculino	<15					02					02
	15				01						01
	16					01					01
	17							01		01	02
	>17										--
Total		06	--	--	01	03	--	01	--	01	06
Feminino	<15										--
	15		01			01					02
	16				01						01
	17										--
	>17										--
Total		03	01	--	01	01	--	--	--	--	03
Parque União		09	01	01	04	01	--	01	--	01	09
Masculino	<15		01	01							02
	15				02			01			03
	16					01					01
	17										--
	>17									01	01
Total		07	01	01	02	01	--	01	--	01	07
Feminino	<15				01						01
	15										--
	16										--
	17										-
	>17				01						01
Total		02	--	--	02	--	--	--	--	--	02

obs.: seleção junho de 1987
 ingressos agosto de 1987

continua

Comunidade	Idade	Selec.	Séries								
			5*	6*	7*	8*	FV*	FVI*	FVII*	FVIII*	Total
Timbau		08	01	02	01	04	--	--	--	--	08
Masculino	<15			01	01						02
	15					01					01
	16					01					01
	17										--
	>17										--
Total		04	--	01	01	02	--	--	--	--	04
Feminino	<15			01							01
	15		01			02					03
	16										--
	17										--
	>17										--
Total		04	01	01	--	02	--	--	--	--	04
Divinéia		05	03	--	--	--	01	01	--	--	05
Masculino	<15						01				01
	15		02								02
	16		01								01
	17							01			01
	>17										--
Total		05	03	--	--	--	01	01	--	--	05
Feminino	<15										--
	15										--
	16										--
	17										--
	>17										--
Total		--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Outras		13	03	02	04	01	--	--	02	01	13
Masculino	<15				01	01					02
	15		02		01						03
	16				01						01
	17			01							01
	>17								02		02
Total		09	02	01	03	01	--	--	02	--	09
Feminino	<15										--
	15		01		01						02
	16										--
	17			01							01
	>17									01	01
Total		04	01	01	01	--	--	--	--	01	04
Total Geral Masculino		35	06	05	09	07	01	03	02	02	35
Total Geral Feminino		25	05	05	06	03	03	--	01	02	25
Total Geral		60	11	10	15	10	04	03	03	04	60

* - FV, FVI, FVII, FVIII - curso supletivo - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries

ANEXO II

TURMAS F/G

TOTAIS POR SEXO/IDADE

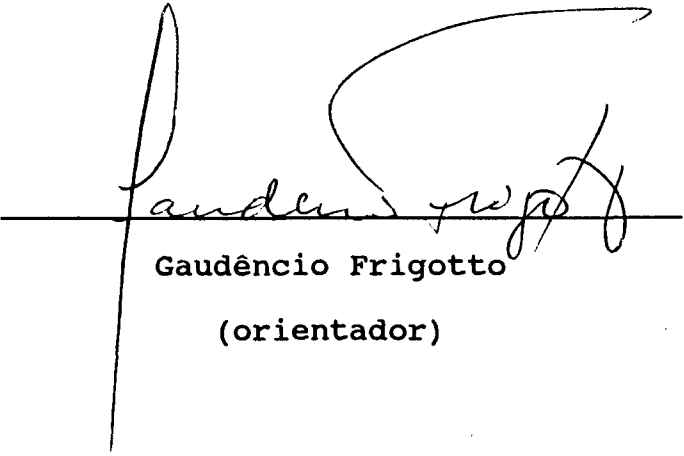
Total Geral Masc. - 35		Total Geral Fem. - 25		Total Geral
< 15	10	< 15	04	14
15	12	15	10	22
16	06	16	04	10
17	04	17	02	06
> 17	03	> 17	05	08
Total				60

TOTAIS POR IDADE/SÉRIE

	Total Geral Masculino - 35								Total Geral Feminino - 25								Total Geral								Total
	5*	6*	7*	8*	FV	FVI	FVII	FVIII	5*	6*	7*	8*	FV	FVI	FVII	FVIII	5*	6*	7*	8*	FV	FVI	FVII	FVIII	
<15	01	03	02	03	01	--	--	--	--	03	01	--	--	--	--	--	01	06	03	03	01	--	--	--	14
15	04	01	05	01	--	01	--	--	03	01	02	03	01	--	--	--	07	02	07	04	01	01	--	--	22
16	01	--	02	03	--	--	--	--	01	--	02	--	--	--	--	01	02	--	04	03	--	--	--	01	10
17	--	01	--	--	--	02	--	01	--	01	--	--	01	--	--	--	--	02	--	--	01	02	--	01	06
>17	--	--	--	--	--	--	02	01	01	--	01	--	01	--	01	01	01	--	01	--	01	--	03	02	08
Total	06	05	09	07	01	03	02	02	05	05	06	03	03	--	01	02	11	10	15	10	04	03	03	04	60

Dissertação apresentada aos Srs.:

Nome dos
componentes da
Banca Examinadora



Gaudêncio Frigotto
(orientador)



Carlos Minayo Gomez



Maria Helena Silveira

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 09 / 02 / 1994



Coordenador Geral do IESAE