

ISBN 978-85-7717-092-0



9 788577 170920

Percursos Investigativos

em Trabalho, Educação e Formação Profissional

Margareth Fadanelli Simionato
(Organizadora)



Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo — ASPEUR
Centro Universitário Feevale

Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes — ICHLA
Programa Especial de Formação Pedagógica

PERCURSOS INVESTIGATIVOS EM TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Margareth Fadanelli Simionato
(organizadora)



Novo Hamburgo — Rio Grande do Sul — Brasil
2009

PRESIDENTE DA ASPEUR
Argemi Machado de Oliveira

REITOR DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE
Ramon Fernando da Cunha

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Inajara Vargas Ramos

REALIZAÇÃO
Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa Especial de Formação Pedagógica

EDITORA FEEVALE
Celso Eduardo Stark
Helena Bender Hennemann
Maurício Barth

PUBLICAÇÃO
Publicação Eletrônica
www.feevale.br/editora

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
Centro Universitário Feevale, RS, Brasil

Percursos investigativos em trabalho, educação e formação profissional
[recurso eletrônico] / Margareth Fadanelli Simionato (organizadora). –
Novo Hamburgo: Feevale, 2009.
129 p. ; 21 cm.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7717-092-0

1. Educação. 2. Formação profissional. 3. Trabalho. I. Simionato,
Margareth Fadanelli.

CDU 37:331.5

Bibliotecária responsável: Lílian Amorim Pinheiro – CRB 10/1574.

© Editora Feevale

Os textos assinados são de inteira responsabilidade dos autores e, não expressam necessariamente a opinião da Feevale. É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE
Editora Feevale
Campus I: Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 — CEP: 93510-250 — Hamburgo Velho — Novo Hamburgo — RS
Campus II: RS 239, 2755 — CEP: 93352-000 — Vila Nova — Novo Hamburgo — RS
Fone: (51) 3586.8800 — Homepage: www.feevale.br/editora

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO, 6

PARTE I — DAS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 7

TRABALHO E EDUCAÇÃO: HÁ RAZÕES PARA UM NOVO DIÁLOGO? 8

Jorge Alberto Rosa Ribeiro

SABERES: OUSADIAS REFLEXIVAS 26

Gabriel Grabowski e Margareth Fadanelli Simionato

FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: VIABILIZANDO UMA PROPOSTA 33

Lucia Hugo Uczak e Rosângela Maria Borges Martins

VIVENCIANDO E REFLETINDO AS METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 44

Eliane Cristina Araujo Schneider

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A DEFICIÊNCIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DIANTE DO DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA 56

Denise Macedo Ziliotto e Margareth Fadanelli Simionato

PARTE II — DAS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, 66

OS SABERES PRÁTICOS NO “TORNAR-SE PROFISSIONAL” NA INDÚSTRIA
CALÇADISTA **67**

Janine Rossato

RELAÇÕES DE GÊNERO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL **83**

Teresinha Backes Piccinini e Jorge Alberto Rosa Ribeiro

REABILITAMOS EM BUSCA DE QUAL EFEITO? **100**

Gisele Guerra Giuriolo

TRAJETÓRIAS NO MERCADO DE TRABALHO E QUALIFICAÇÃO DOS
TRABALHADORES: UM PANORAMA DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO
ALEGRE NO PERÍODO DE 2003 A 2006 **109**

Cidriana Teresa Parenza e Daniela Sandi

O DESEMPREGO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEITOS, DESAFIOS E
DESDOBRAMENTOS PARA OS MAIS POBRES **121**

Rita de Cássia Machado

APRESENTAÇÃO

Ao final do século XX, o contexto das novas formas de organização e gestão do trabalho passa a ser organizado em equipes, rompendo, de forma superficial, com a parcelarização do trabalho. A reestruturação dos processos produtivos requer uma pedagogia que instigue o desenvolvimento de competências cognitivas superiores, promovendo a formação de um novo trabalhador. Paralelamente, demanda uma escola e professores que estejam preparados para desenvolvê-las, promovendo o domínio de novos conhecimentos de base científica. Nessa esteira, as discussões no campo do trabalho, da educação e da formação profissional enfocam múltiplos objetos, tanto na perspectiva do trabalhador quanto na perspectiva das ofertas de formação e seus formadores. Uma obra que traga à luz essas discussões propõe um alargamento na compreensão dos fatores que interpenetram os impasses atuais em que se encontra a educação, a qualificação e a formação profissional, sendo que, conforme Enguita (2004), “Educar em tempos incertos” acaba por ser a tônica do processo atual. Os avanços tecnológicos e a rapidez na produção de novos conhecimentos impulsionam mudanças estruturais nos modos de vida e nos modos de trabalho da e na sociedade. A mundialização da economia e, como consequência, a derrubada de fronteiras pelo capital, assim como a primazia da esfera financeira sobre a produção, são fios que tecem a trama do tecido social que temos na atualidade: diverso, multicultural, heterogêneo, contraditório, entre outros atributos. Nessas novas configurações sociais, conhecimento, informação, qualificação e educação assumem um grau ímpar de importância a partir da ordem econômica vigente. Promover um espaço onde autores discutam essas questões, a partir de diferentes pontos de vista, torna-se primordial na perspectiva da oferta de um espaço de reflexões alargadas sobre os atuais processos de formação, construção de saberes, inserção e reinserção profissional, bem como os atuais processos de formação docente para a educação profissional técnica de nível médio e tecnológica.

PARTE I

**DAS RELAÇÕES ENTRE
TRABALHO E EDUCAÇÃO**

TRABALHO E EDUCAÇÃO: HÁ RAZÕES PARA UM NOVO DIÁLOGO?

Jorge Alberto Rosa Ribeiro¹

Este artigo é motivado por um acontecimento que a onda liberal, com sua defesa da flexibilização em sentido geral e da privatização em especial, acreditou ter posto um fim na história *a la* Francis Fukuyama. Trata da contratação de pessoas para ocupar cargos como efetivos na maior empresa petrolífera do país.

Durante aproximadamente dez anos, com o início dos anos noventa, houve um “enxugamento” do número de trabalhadores efetivos dessa organização, supondo, com isso, segundo vários analistas, torná-la adequada (atraente/atrativa) para promover a privatização das suas Unidades de Negócio² então criadas. Assim, compreende-se o enorme rearranjo realizado entre 1989 e 2002, quando essa empresa reduziu em mais de 40% seu efetivo (ao redor de 60.000 para 34.000 empregados)³. Não obstante, com

¹ Historiador e Cientista Social. Mestre em Sociologia pela UFRGS. Doutor em Sociologia da Educação pela Universidad de Salamanca/ Espanha, sob orientação de Mariano Fernández Enguita. Professor da Faculdade de Educação da UFRGS.

² Por Unidade de Negócios, compreenderam-se as divisões, os setores e departamentos que a empresa possui e que podem, reunidos e/ou reestruturados, constituir os negócios estratégicos que lhe darão maior competitividade no mercado. Convém ler adiante o trecho extraído da resenha organizada por Jorge Nascimento Rodrigues, no livro de autoria de Johan Aurik, Gillis Jonk e Robert Willen, publicado pela Wilei, intitulado *Rebuilding the corporate genome: unlocking the real value of your business*, no sítio <http://www.janelaweb.com/livros/jonk.html> :

“Desde meados dos anos 70 do século XX que se vinha falando na literatura acadêmica de uma espécie nova — as ‘unidades estratégicas de negócio’ (UEN), a partir da experiência de planejamento estratégico na General Electric. S. H. Springer, em 1973, e William Kearney Hall, em 1978, foram os arautos do conceito. A idéia era fugir da louca diversificação conglomerada e da organização multidivisional (conhecida, na gíria da gestão, por forma ‘M’) dos anos 60 e 70.

Na década seguinte generalizou-se, então, a idéia de pensar estrategicamente a atividade da empresa ou do grupo em termos de UEN (na gíria da gestão, ‘strategic business units’, mais conhecidas pelo seu acrônimo SBU). No emaranhado dos departamentos e divisões e no conglomerado de negócios (muitos deles não relacionados) em que se haviam transformado as grandes empresas, deveriam ser identificados negócios que pudessem ser planeados e geridos independentemente. A febre da criação de ‘SBU’ não parou, desde então”.

³ Conforme o sítio <http://clippingmp.planejamento.gov.br/cadastros/noticias/2007/5/21/noticia.355457/>, por outro lado, como parte da política de flexibilização, reparou-se o crescimento vertiginoso de uma nova cate-

o ingresso de um novo governo, paulatinamente foi sendo recomposta essa relação por meio da contratação de novos efetivos. A partir de 2003, foram efetivados ao redor de 15.000 novos trabalhadores, aproximadamente, 44% de crescimento⁴. Destes, foram contratadas 8.006 pessoas no intervalo de março de 2006 a março de 2007. A grande maioria (7.720) foi admitida por meio de concurso público, diz a empresa. Essa política tem tido continuidade.

Em virtude desse acontecimento, este artigo quer problematizar um processo de formação dos trabalhadores recém-admitidos desenvolvido pela organização, processo que se tornou complexo, não só por seu volume, mas especialmente por sua orientação. Entretanto, deter-se-á em analisar o coletivo de profissionais recém-admitidos destinados a uma das áreas mais importantes da empresa. Esses profissionais são engenheiros, geólogos, administradores, biólogos, todos, no entanto, profissionais de nível superior.

Nessa área, são planejadas e analisadas as atividades de exploração, presente e futura, a serem desenvolvidas pela empresa, bem como da sua produção. Ao redor de 700 ingressantes foram destinados a essa área, entre 2003/2006. Sabe-se que, após a sua seleção e aprovação em provas e exames, entre esses, o biopsicossocial (avaliação composta por exames médicos, avaliação psicológica e levantamento sociofuncional), os ingressantes frequentaram um curso de formação composto de 1.490 horas, na Universidade Corporativa da empresa. Tal curso se destinava ao aprofundamento dos conhecimentos técnicos e tecnológicos compatíveis com as funções a serem exercidas em alguma das unidades de negócio.

Na continuidade desse processo de inserção, os profissionais participaram de turmas de ambientação, em que foram apresentados aos seus gerentes, aos quais se subordinariam futuramente. Nesse momento, variados profissionais e gerentes manifestaram seus relativos desconfortos. Depoimentos anotados de ambos explicitam essa relação. Da parte de gerentes, ouviu-se: *“não tenho tempo para tratar deste assunto [acompanhar a ‘ambientação’ dos recém-admitidos] e, na minha época, não tinha essa de ficar papariando os novos [...]”, “não vestem e nem pegam a camiseta da empresa [...]”*. Também que os profissionais superiores, vários deles com pós-graduação, *“pensam que isso [a empresa] é ainda universidade [...]”*. Da parte dos recém-admitidos, os depoimentos insistiam em advertir: *“não recebi, até agora, nem um aperto de mão, quiçá uma orientação para saber o que farei neste lugar [...]”, “o que sinto é uma total ausência de reconhecimento dos conhecimentos que tenho [...]”* e, ainda, *“dá a impressão que dei um tiro no pé!”* [por ter sido selecionado e abdicado de outro emprego].

Antes de classificar essas manifestações à luz do paradigma psicológico ou do paradigma técnico, este artigo problematiza e aponta alguns fundamentos de um terceiro paradigma que definirei a seguir. Por paradigma psicológico, concebo aquele que acabou

goria de trabalhadores — os contratados. Reconhecidos também como terceirizados, calcula-se que, para atender toda a *holding*, já eram 110 mil em 2002, atingiram 150 mil em 2007 e há previsão, para 2009, constituírem um coletivo em torno de 190.000 trabalhadores. No atual momento, em número, são três vezes superiores aos efetivos.

⁴ A gerente de Planejamento de Recursos Humanos informou que a meta da empresa é mais ambiciosa: “chegar a 62 mil funcionários até 2015”, afirma em entrevista ao “Globo”, conforme <http://oglobo.globo.com/economia/mat/2006/09/08/285587108.asp>

predominando nas divisões de recursos humanos das empresas — diagnósticos do tipo *‘falta liderança’, ‘há queda na auto-estima’, ‘conflito de gerações’* — e que tornou costumeiro propor ações ‘comportamentais’ para contornar o(s) ‘problema(s)’ diagnosticado(s). E, por paradigma técnico-tecnológico, aquele muito reforçado pelos serviços de formação das empresas⁵ e que estimula ações do tipo ‘conteudistas’ para sanar o(s) problema(s). Não é à toa, como anteriormente destaquei, que os processos de seleção envolvam muito claramente estes dois paradigmas — ênfase no psico e no curso de formação (conteúdos dos postos de trabalho, funções dos setores e equipamentos e segurança na operação, entre outros aspectos).

Neste artigo, a intenção não é de justificar ou defender a fragilidade desses dois paradigmas e das ações que eles propõem⁶. O que quero destacar é a criação, a invenção, a inovação em buscar uma nova fundamentação, um novo embasamento, para produzir um paradigma alternativo e com ações propositivas de uma nova configuração organizacional.

O terceiro paradigma, ainda residual nas empresas, mas de fundamental importância, é o histórico-cultural, que reconhece a ontogênese do ser humano e nesta concebe o trabalho como princípio educativo, reconhece a educação como atividade de humanização, socialização e subjetivação, e enfatiza o aprendizado desenvolvido nas organizações como sendo parte da cultura organizacional. Por sua natureza histórica, permite compreender, elaborar e promover a construção permanente do passado organizacional. Ademais, esse paradigma recupera uma tradição filosófico-pedagógica do diálogo como prática para a compreensão, a explicação e a transformação dos elementos que marcam as relações sociais de trabalho nas organizações. Esse terceiro paradigma está dirigido, por fim, a alicerçar o processo de ‘produção de consentimento’ do trabalhador com o conjunto da organização. O termo consentimento é redigido no sentido dado por Burawoy (1985) de conjunto de instituições que, a um só tempo, resultam do cotidiano das relações sociais na produção e presidem a produção dessa micropolítica, regulando-a⁷.

Como é possível perceber, a cultura organizacional, a história da organização, é um pilar desse paradigma, **não** numa perspectiva institucional e de valorização dos mitos fundantes e dos fundadores da organização, mas numa perspectiva da história encarada com dinamismo, com implicações variadas e, principalmente, com seu permanente recontar, supondo um passado da organização em movimento e em constante ressignificação⁸. Neste texto, interessa destacar a escolha filosófico-pedagógica⁹ do diálogo, para analisar como as novas condições gerais da produção social, política e econômica da sociedade

⁵ Com assertivas, muito ouvidas em salas de consultores de empresas, como ‘os novos são ainda muito fracos’, ‘são arrogantes’, ‘os velhos, além de autoritários, estão defasados’[...].

⁶ Principalmente, quando é ressaltado pelos trabalhadores novos e mais velhos que “a Empresa se preocupa muito com a formação e qualificação do empregado”.

⁷ Ver Guimarães, 2004, p. 177–179.

⁸ Em um outro sítio, estão lançadas as bases da análise da cultura organizacional dessa empresa petrolífera e sua consistente coerência com a cultura nacional. (http://www2.relacionamentopetrobras.com.br/SeminarioEducacao/Artigo_Cladis_Junqueira_EticaPatrimonialistaRelacaoCulturaNacional.pdf).

⁹ O que, com base no diálogo, promove a compreensão, indaga pela explicação e produz a transformação [da pessoa, das pessoas, das organizações, das relações sociais, do mundo...] e contribui para a construção do comprometimento emocional, tratada aqui como a ‘produção de consentimento’.

capitalista, em sentido geral, e a brasileira, em específico, lhe fazem necessário. Para isso, recorro a estudos sociológicos, históricos e educacionais, com o intuito de possibilitar a compreensão dessas novas condições gerais da produção que reforçam aquela escolha.

O objetivo deste artigo é compreender as novas condições gerais da produção social e econômica que, impulsionadas pela terceira revolução industrial, modificaram a qualificação dos trabalhadores recém-ingressantes, tanto em sua formação como em suas competências, gerando e expondo alguns conflitos nas relações de trabalho. Considerando esse objetivo, formulo as seguintes questões: em quais aspectos o conjunto dos trabalhadores pode se dar conta da transformação impulsionada pelo desenvolvimento da terceira revolução industrial, da sociedade do conhecimento e, nesse desenvolvimento, a própria história brasileira? A mesma formação que atendeu a organização e a *gestão fordista/taylorista* reúne condições de atender ao modelo de organização flexível? Se não as reúne, uma proposta de educação dialógica (que descobre e enfatiza a socialização, a humanização e a subjetivação) pode contribuir para a transformação dos profissionais e das relações sociais de trabalho de que participam? Tudo isso contribui e serve de referência para negociar a ‘produção de consentimento’ fundamental, para que, no ambiente organizacional, a participação possibilite a troca dos diferentes saberes, “a cordialidade respeitosa das relações, a transparência e circulação de informações, numa prática vivenciada, passo a passo, na construção e expansão da Unidade onde se inserem” (Junqueira, 2008, p. 3) os trabalhadores?

Os depoimentos, os dados e as informações que serviram de empiria para a redação deste artigo foram coletados entre agosto e dezembro de 2008, tendo por base a publicação pela empresa intitulada “Projeto Diálogo¹⁰” (novembro de 2008) e a realização de mais de uma dezena de entrevistas com a responsável pelo desenvolvimento do projeto. As entrevistas em profundidade e o acesso aos relatórios das turmas de recém-admitidos, bem como das turmas de gerentes e de representantes dos recursos humanos, que participaram do projeto nas edições ocorridas nas unidades de negócio da referida área, foram sistematizados a partir da análise de conteúdos. Respeitaram-se dados sigilosos e a responsabilidade da redação do artigo é inteiramente minha, não expressando a opinião da empresa nem da entrevistada.

É importante destacar que, nesse projeto, promoveu-se, como forma de compreensão da complexa relação de ingresso de novos profissionais nas unidades, a realização de encontros com turmas homogêneas verticalmente — a turma de gerentes setoriais, a de pessoal dos recursos humanos, a do grupo decisório (gerentes dos gerentes) e a dos recém-admitidos. Durante dois a três dias, cada turma participou de um “painel que refletisse algumas possibilidades de discussão sobre os temas cultura [da empresa] e cultura nacional e o diálogo e suas relações com a contemporaneidade”. Essa discussão considerou como “proposta dialogar com a diversidade de experiências que compõem o cotidiano das Unidades de Negócio”, e entendeu que “a gestão da Cultura Nacional, em sentido amplo, e a gestão da Cultura [da empresa] apresentam-se como um dos temas centrais no debate da administração pública na organização. Concorrem para isso não

¹⁰ A publicação EP — CORP/RH AMBIÊNCIA e JUNQUEIRA, Cladis (colaboração). *Projeto Diálogo: o caminho da transformação*. 2006–2007. R.J. 2008.

apenas a indiscutível centralidade na formação do cidadão petroleiro, a tessitura social e o projeto de desenvolvimento da Nação, mas também a peculiaridade da [da empresa]”.¹¹ Por fim, as turmas propostas diziam respeito aos escalões hierárquicos que diretamente estavam implicados no processo de inserção dos novos. Nesse aspecto, o projeto também foi inovador e consequente.

As categorias que orientaram a análise de conteúdo foram: a história da sociedade brasileira; as transformações das condições gerais de produção social e econômica, a sociedade do conhecimento e o trabalho; e a formação com base nos elementos que compõem a atividade de trabalho. Essas categorias, por fim, ordenaram o próprio texto aqui apresentado.

UMA HISTÓRIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA

No Brasil, houve um tempo em que a quase totalidade da população vivia e estava diuturnamente envolvida nas atividades produtivas e reprodutivas da produção do mundo agrário e da agricultura. Neste mundo dependente da atividade agrícola, necessitava-se de muitos trabalhadores, o que estimulava as famílias a terem numerosos filhos. Os filhos, por sua vez, aprendiam a trabalhar no convívio com a comunidade local, destacando a família e, nela, os pais (“aprendizado de pai para filho”). Não é demasiado afirmar que o aprendizado do trabalho se promovia por meio do convívio social e do contato com um saber tradicional acumulado por gerações. Ou seja, com a tradição se aprendia e com ela se vivia. Mesmo naquelas estruturas agrárias de exploração, que dizem respeito ao nosso passado colonial escravista e à nossa agricultura monocultora de exportação, esta no período republicano, a tradição era um valor e as possíveis mudanças no modo de produção eram vistas com desconfiança.

Ao longo dos séculos XIX e meados do XX, o gradativo desenvolvimento da indústria de bens de consumo e dos meios de transporte e comunicação sofreu uma radical transformação com a constituição da indústria de bens de produção (bens de capital) e com a criação da de bens de consumo duráveis. Essa radical transformação se expressou por meio de movimentos revolucionários na história brasileira. Convém destacar que a opção pela industrialização requereu um suporte político, que reuniu os setores das oligarquias periféricas e críticas ao modelo café com leite (São Paulo e Minas Gerais), os movimentos sociais urbanos, tanto de militares (tenentismo) como do proletariado (sindicatos atrelados ou pouco atrelados ao Estado) e os próprios industriais. A opção pela industrialização requereu também um movimento populacional do campo para a cidade, por meio de migrações internas capazes de inserir ex-trabalhadores do campo em atividades econômicas urbanas e industriais. Em menos de um século, de país eminentemente agrário, focado na produção agrícola e com mais de 80% da população vivendo no campo, o Brasil urbanizou-se e industrializou-se e, no início dos anos 60, teve metade da sua população vivendo na cidade; no final dos anos 80, menos de 20% viviam no campo.

O necessário suporte político foi fundamental para soterrar o liberalismo praticado durante a República Velha e que, em 1929, entrara em crise não só no Brasil como

¹¹ Trechos extraídos da publicação “Projeto Diálogo”, 2008.

nos países centrais do capitalismo. O que no seu lugar prosperava eram políticas antiliberais¹², caracterizadas pelo intervencionismo, pela defesa dos mercados nacionais e, especialmente no México, Argentina e Brasil, pelas políticas nacionalistas. A nacionalização do subsolo, acompanhada pela regulação pública dos mais variados serviços (água, luz, transporte entre outros), projetou o Estado. Empresas estatais foram criadas para efetuar sua exploração, produção, seu transporte e sua distribuição. Ao contrário do que defendiam os críticos liberais, a presença do Estado produziu uma sinergia capaz de impulsionar o país ao capitalismo industrial. Um ciclo de desenvolvimento, iniciado pela substituição das importações (Conceição Tavares, 1977) possibilitou abandonar o sonho do país como “celeiro do mundo” da Primeira República para o ufanismo do “país do futuro” ou do “ninguém segura este país” professado no regime militar.

Transporte, energia, estradas, comunicações, entre outras áreas, eram infraestruturas urgentes e fundamentais para a promoção da industrialização, da urbanização e, como se viu com nitidez nos anos 80, da modernização conservadora. Dito de outro modo, o Estado brasileiro arranjou os interesses das mais variadas elites nacionais e estrangeiras nesse desenvolvimento: a elite do campo não sofreu reforma agrária, a elite urbana pôde desfrutar do intenso crescimento da construção civil, do comércio e da indústria e garantiram-se a presença e a associação ao capital estrangeiro em alguns setores. Mesmo assim, Pochmann (2007) afirma que “o financiamento desse ciclo [foi] vem sendo sustentado no setor público”, que, com recursos públicos, constituiu a infraestrutura básica: eletricidade, telefonia, petróleo, entre outras.

Não obstante, esses cinquenta anos (1930–80) de intenso desenvolvimento serviram de estímulo ao movimento populacional do campo para a cidade. Na cidade, os trabalhadores experimentaram, já na República Velha, a constituição do movimento operário, o movimento dos moradores, entre outros, que tornou a organização, a união e a mobilização capazes de regular, na década de quarenta, as relações sociais de produção. Curiosamente, consolidou as leis trabalhistas, *pari pasu*, às economias industriais centrais. Nesse sentido, sair do campo tornou-se uma alternativa de melhoria de vida. O ciclo de prosperidade urbano-industrial valorizou a renda do trabalho. Comparativamente, “em 1980, o Brasil tinha uma renda do trabalho de metade do PIB. Em 2003, a renda do trabalho era 36%. Houve uma regressão de 14%. Nos países desenvolvidos, a renda do trabalho representa mais de 60%” (Pochmann, 2007).

Um dos aspectos a compreender é que a formação do operariado, como uma nova classe social, esteve relacionada a mudanças significativas na forma de se realizar a educação daqueles que viveriam do trabalho. Não era mais uma educação centrada na tradição, no aprendizado de pai para filho, como fora, em grande parte, a relacionada às atividades agrícolas e artesanais. Esse aprendizado social diz respeito à instituição escolar. A Lei da aprendizagem, as variadas campanhas de alfabetização e a escolarização primária gratuita e pública serviram como educação preparatória, limitada, mas suficiente para o ingresso no mundo do trabalho, notadamente, nas relações salariais. Como destacou Wenstein (2000), o serviço de aprendizagem e o serviço social da indústria

¹² Uma das obras clássicas para compreensão desse momento é a de Karl Polanyi, *A grande transformação*, RJ: Ed. Campus.

formaram os braços e as mentes dos trabalhadores nacionais, integrando-os, de modo subordinado, ao projeto capitalista em expansão. Além disso, contribuíram para segregar os jovens para o aprendizado de novas relações e atividades. Disciplina, obediência, valorização do conhecimento do presente em relação ao passado e da normatização técnica em relação à tradicional. Outro efeito da escolarização foi o de retardar o ingresso de crianças no mercado de trabalho industrial e, gradativamente, reduziu-se esse ingresso de menores de 14 anos.

Paradoxalmente, as ações educativas referidas tiveram repercussão na ampliação do peso eleitoral do operariado, pois o alfabetizado obtinha o direito político do voto, dada a existência da discriminação, desde 1882 até 1988, do direito ao voto ser exercido somente por alfabetizados. Sem dúvida, essa discriminação é um componente que explica a desigualdade social e a fragilidade da democracia brasileiras, nesse particular, por excluir o direito político de grande maioria dos cidadãos, tratados como sendo de segunda ordem. Aliados a essa forma de exclusão, a repressão às organizações mais autênticas e autônomas, os variados mecanismos de cooptação, como o do *peleguismo*, e outras formas de inclusão excludente possibilitam entender as razões da curta experiência democrática brasileira de quase 50 anos.

O maior peso eleitoral e político do movimento social do operariado tornou-o aliado dos projetos nacionalistas, alguns com monopólio de Estado, de exploração, produção e distribuição de petróleo, de energia elétrica, de telefonia, entre outros. Os projetos da Petrobrás, da Eletrobrás ou da Telebrás vieram com a sua simpatia e concordância. O “petróleo é nosso” mobilizou a sociedade brasileira e recebeu seu apoio.

No entanto, a administração das empresas provenientes desses projetos, assim como na maioria dos empreendimentos industriais do período, em especial a gestão do trabalho, assumiu um caráter “paternalista autoritário”¹³. Expressava, com relativa coerência, o caráter da própria sociedade brasileira. Predominava o modo de disciplinamento adotado nos regimes fabris, genericamente, chamado de *taylorista*, e uma divisão social clara entre os que mandam e que têm estudo e os que obedecem, com pouco estudo, mas dependentes de favores para consentir as relações de produção.

Esse fenômeno, como uma condição geral de produção na organização petrolífera, em foco neste artigo, está em transformação. A sua manifestação hoje passa a ser objeto de disputa. Em parte, meu argumento é de que as condições gerais de produção social estão se modificando. Com isso, a gestão vai mudando de caráter à medida que se alteram as suas expressões típicas referidas acima. A disciplina *taylorista* perde sentido frente a trabalhos em equipe, com a aplicação de novas bases tecnológicas, que dificultam estabelecer uma operação/função para cada trabalhador. Nos depoimentos de gerentes, pode-se constatar que, até os anos noventa, era possível afirmar que “*é tudo igual*” de uma refinaria para outra, dominada pela lógica *fordista*. Por exemplo, o exercício do trabalho dos operadores dependia de controles manuais, visuais e sensíveis. Algo como, pelo ‘simples toque’ num duto de petróleo, saber a pressão e outros eventos que permitem operar com segurança naquele setor. Os conflitos mais concretos nas unidades, nesse contexto, eram

¹³ Ver Guimarães (2004, p. 174–7) — descrição dessa forma de gestão presente nos anos cinquenta nas refinarias e na década de setenta na indústria petroquímica.

de engenheiros de processo e de engenheiros de manutenção. Após os anos noventa, o ingresso de equipamentos digitais e inteligentes, centralizados em salas de controle, requereu trabalhar tendo em conta a 'representação simbólica' do processo produtivo. Traduziu a exigência da capacidade de saber identificar, comunicar, caracterizar, refletir e avaliar as consequências das ações a serem tomadas. Desenvolver a capacidade de abstração para poder decidir. Os instrumentos de aplicação de técnicas de manutenção, como os de um programa de qualidade, requereram a preparação prévia de todos.

Duarte e Santos, com sua investigação, ilustram esse processo, destacando que:

O cenário oferecido pelo conjunto de registradores e indicadores analógicos era mais facilmente memorizadas (Lejon e Setilam, 1994). A busca de informações apoiava-se na localização e distribuição espacial das informações. As informações numéricas eram praticamente inexistentes e muito pouco utilizadas em tempo real pelos operadores. Com o advento da tecnologia digital, a possibilidade de antecipação de incidentes passou a ser tão mais baixa e aleatória quanto maior o número de telas a supervisionar. (Duarte e Santos, 1998)

Paralelo ao fenômeno do desenvolvimento de novas bases tecnológicas, antes dos anos noventa, o programa de formação de operadores da empresa era de duração de dois anos, e os jovens ingressantes eram provenientes de escolas técnicas. Passados os noventa, a maior escolaridade dos operadores e as relações com o seu trabalho parecem ter justificado a redução em um ano do programa de formação e, por sua vez, os jovens ingressantes têm se apresentado com escolaridade de nível médio a superior. A escolarização expandiu-se e, se por um lado tendeu a desvalorizar os diplomas mais difundidos (primário e fundamental), por outro, exigiu cada vez mais formação (médio, superior). Destaco aqui uma nova base, a escolarização, a demonstrar a extemporaneidade do modo de gestão autoritário paternalista e com marcas *taylorista-fordistas*. No caso das unidades dessa área, é notória a presença de recém-admitidos como profissionais de nível superior e, na grande maioria, possuem titulação mais elevada que seus gerentes. Como se destacou no início do artigo, na fala de gerentes, aparece a queixa de que os novos ingressantes *pensam que se encontram ainda na Universidade*, sem conhecer a organização, e, da parte dos novos, a percepção da ausência de *reconhecimento dos seus conhecimentos adquiridos*.

Essa nova realidade contrasta com o passado do país e o da organização. Analogamente à alfabetização, que servira de condição do direito ao voto e impulsionara a participação operária na política, a formação superior do profissional ingressante justifica o interesse por maior participação nas decisões, de não só cumprir ordens, mas também de compreendê-las e de ver sentido nelas. Inclusive, em virtude de um novo período histórico, o nacionalismo do 'petróleo é nosso' não é mais suficiente para justificar a abnegação ao trabalho por parte dos petroleiros. Nesse sentido, quando um dos novos afirma que *não farei como eles (outros trabalhadores ou gerentes) que abdicaram de suas famílias para atender às necessidades da empresa*, não se trata de falta de patriotismo, mas apenas a manifestação de que o monopólio caiu e devemos negociar o trabalho em outras bases, distintas do passado.

Como destacou Guimarães em seu estudo sobre refinarias e a petroquímica, “[...] os sistemas de classificação das competências e qualificações são, eles mesmos, procedimentos, mecanismos e *meios* no processo de produção de consentimento no âmbito do trabalho. São a matéria-prima a partir da qual se negocia a produção de institucionalidades, instrumento de barganha nas negociações entre gerências e trabalhadores com relação à natureza dos regimes fabris” (Guimarães, 2004, p. 177). Nesse sentido, as novas bases históricas, tecnológicas e educativas estão configurando um processo de produção de consentimento. Como sustenta o Projeto Diálogo: “é imprescindível que ocorra o diálogo entre a Sede e as Unidades de Negócio, com os petroleiros mais experientes, com os recém admitidos, com os contratados e o público em geral” (2008, p. 3).

Entretanto, todos esses argumentos ainda são insuficientes para explicar a persistência daquele modo de gestão do trabalho (paternalista autoritário), embora ele seja apresentado como um problema a ser superado e que ‘incomoda’ os recém-admitidos. Não obstante, ao contrário do período anterior, como pretendo enfatizar, existem novas condições, subjetivas e objetivas, para fazer esse enfrentamento ao paternalismo autoritário e ao *taylorismo-fordismo* na gestão do trabalho.

Para concluir, numa avaliação mais geral, se, com a industrialização, foi promovida a substituição de importações e estruturado um parque fabril heterogêneo, diversificado, que contava com a poupança interna e os investimentos e financiamentos externos para desenvolver e com boa dose de nacionalismo, esse cenário mudou. Especialmente os investimentos e financiamentos externos esgotaram-se no início dos anos 80, a poupança interna serviu de substrato à crise do endividamento, bem como à crise do regime militar e, nesta, a crise do nacionalismo influenciada pela nova retórica e ortodoxia liberal, flexível e ‘globalizante’.

Agora, a partir de meados dos anos 80, três tendências econômicas manifestaram-se no terreno produtivo. A primeira delas foi a que aprofundou a desindustrialização. Sob a liderança de governos neoliberais, essa desindustrialização promoveu a abertura comercial, a concorrência global e a privatização de empresas estatais, além de defender a flexibilização do mercado de trabalho¹⁴. A segunda fez-se notar no movimento de reestruturação produtiva, promotor, como se viu anteriormente, do enxugamento e da flexibilização das empresas. E, bem mais recente, a terceira tendência empreende a retomada de um projeto político de desenvolvimento local e nacional com base nos recursos nacionais. Um nacionalismo dentro da mundialização?

¹⁴ “Não é verdade que as leis trabalhistas brasileiras são rígidas. No Brasil há 44% de rotatividade no emprego, o que representa uma grande flexibilidade. Cerca de 10 milhões de brasileiros são despedidos por ano. É fácil demitir e contratar. A empresa não pensa mais em qualificar o funcionário, porque as relações são tão flexíveis que o empregado acaba saindo do emprego antes de retornar o que foi investido nele. Ou seja, o investimento vira custo. Celso Furtado, Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior deixaram importantes contribuições com relação ao tema trabalho no Brasil. É importante lê-los para uma visão mais ampla, mas é difícil encontrar uma publicação que sintetize a questão do emprego no Brasil hoje”. Pochmann, Márcio, em entrevista, em 2007, após assumir a Presidência do Ipea, acessada em 5/01/2009 no sítio indicado a seguir: <http://www.uefs.br/portal/colégiados/economia/news/personalidade-economica-do-ano-marcio-pochmann-fala-da-sua-vida-de-dedicacao-as-ciencias-economicas>.

AS TRANSFORMAÇÕES DAS CONDIÇÕES GERAIS DE PRODUÇÃO SOCIAL E ECONÔMICA, A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E O TRABALHO

O advento da sociedade do conhecimento¹⁵ traz importantes implicações nos campos do trabalho e da educação. A principal delas é a de requerer uma convergência entre esses dois campos. Trabalho e educação passam a andar juntos nesse tipo de sociedade. No momento, é inconcebível a grande empresa sem seu centro de educação e/ou de pesquisas, sem uma política de gestão de saberes e conhecimentos, sem uma compreensão de que as competências para o trabalho não se reduzem às ações provenientes de um saber-fazer. Não é mais possível desprezar os conhecimentos, as atitudes, os valores dos trabalhadores, expressos nas dimensões do saber, do saber-estar, do saber-ser etc. Evidente que todas essas formas de saber implicam dimensões educativas, que demandam desenvolvimento e aprendizagem da pessoa, de sua subjetividade, de sua socialização e de sua humanização. Portanto, para trabalhar na sociedade do conhecimento, cada vez mais se faz presente a necessidade de outra educação. Não se concebe que seja apenas a escola a fazê-lo. Por outro lado, convém ressaltar, para se educar, também é necessário outro trabalho ou outras formas de organização do trabalho.

Como não se dar conta de que as mudanças sociais, as inovações produtivas e tecnológicas, bem como as transformações nas relações de trabalho implicam novos aprendizados, que geram, por sua vez, modificações na educação de cada sujeito? Como não achar convincente a noção de que a educação é permanente, se dá ao longo da vida e que é insuficiente, se limitada àquela que se realiza apenas nos bancos escolares? Como não reconhecer os esforços na constituição da utopia, no final do século XIX e na primeira metade do século XX, que reuniam educação e trabalho como aspectos fundantes do desenvolvimento da pessoa (por exemplo, em Freinet)? Como não afirmar o acerto da concepção que defendia “trabalhar com o cérebro e com as mãos” (Marx, 1869) ou que advertia “homens que têm mãos e não têm cabeça e homens que têm cabeça e não têm mãos igualmente não têm lugar na comunidade moderna” (Montessori, 1904)? Como não fazer ‘coro’ ao ‘trabalho como princípio educativo’ (Gramsci, anos 20)?

Antes de visualizar a convergência do trabalho e da educação, é conveniente dar-se conta da necessidade de superar o caráter divergente e da separação existente entre esses termos. Ela foi construída histórica e socialmente. Inclusive fez-se presente na perversidade da expressão de que ‘para trabalhar não se necessita de educação e quem se educa não precisa trabalhar’. Expõe o próprio ordenamento social brasileiro: os trabalhadores (escravos ou operários) não vão para a escola e, como o aristocrático Voltaire do século XVIII, uma parte das elites nacionais defende que a ida à escola é prejudicial à sociedade e ao próprio indivíduo oriundo de famílias trabalhadoras. Por isso, no caso brasileiro, é fácil constatar que a elite escolarizada não irá usar (ou sujar) as mãos trabalhando.

Tanto na sociedade escravista brasileira como na sociedade inglesa do século XVIII, no desenvolvimento da primeira revolução industrial, fizeram-se evidentes as manifestações sociais que sustentavam a separação entre trabalho e educação.

¹⁵ Minha concepção de sociedade do conhecimento filia-se a Espinosa, Emilio Lamo. Sociedades de cultura e sociedades de ciência. Madrid: Ed. Nobel (prêmio internacional de ensaio — Jovellanos), 1996, pp. 125–156.

Com o advento, a partir da segunda metade do século XIX, da segunda revolução industrial, especialmente associada com as formas de organização do trabalho de cunho *taylorista* e *fordista*, aquela oposição entre trabalho e educação sofreu algumas inflexões. Nessas formas, a educação do trabalhador promovia a oferta de jovens disciplinados, subordinados, que aceitassem as ordens de seus superiores. E os jovens com condição física realizariam, repetidamente, tarefas que se aprende em poucos dias, quiçá horas. Para esse trabalho, o domínio do saber-fazer era o que necessitava ser demonstrado na fábrica. Os elementos predominantes do seu saber-fazer, como a habilidade, a destreza, a rapidez, entre outros aspectos do trabalhador, foram estimulados por prêmios para atingir as metas de produção e de produtividade. Não é à toa que um pequeno tempo de escolarização já era suficiente para atender às necessidades da fábrica. Esse foi o tempo do nascimento da escola primária pública obrigatória. A escola estatal pública e única para todos, como direito social. Sabe-se que a escola pública e única se reduzia à escola primária, não mais de quatro anos e com atenção à alfabetização e à civilidade. “Escola e fábrica nascem juntas” sustenta Manacorda (1989, p. 249), no intuito de expressar a relação entre ambas. A habituação consequente do trabalhador nas suas atividades escolares já contribui para sua inserção futura no trabalho fabril e, na grande maioria dos casos, faz-se suficiente para que os rendimentos exigidos na produção sejam auferidos. Assim, a impressão do ambiente produtivo que foi expressa nesse momento histórico por muitos observadores do trabalho industrial, como o próprio Henry Ford, era de que o trabalhador não necessitava pensar, ou, mais radicalmente, não pensava para trabalhar. Sua grande qualidade era a de obedecer, de seguir e acatar as ordens dos seus chefes e daqueles que planejaram as operações e ações que constituíam seu trabalho. A eficiência do trabalhador era possível e, para obtê-la, na suposição dos gestores, não era necessária reflexão.

Hoje, sabe-se, com base em estudos ergonômicos (Schwartz, 2006), que até mesmo o chamado trabalho prescrito, o trabalho planejado, planejado e organizado como uma atividade repetitiva, que não demandaria nada além do fazer, como um ‘executar sem pensar’, exige de quem irá trabalhar a recriação da normativa vinculada àquele trabalho. Ou seja, paradoxalmente, não se consegue trabalhar seguindo o manual ou as orientações prescritas do conjunto de operações e tarefas que um deve seguir para executar o trabalho. Basta nos lembrar que a utilização das ‘operações padrão’ expôs a insuficiência da prescrição do trabalho sem a devida ressignificação das operações pelos trabalhadores. Nelas, seguem-se justamente as orientações precisas da prescrição do ‘como se deve efetuar, e com toda segurança, o trabalho’, o que, ao se aplicar, contribui para paralisar ou retardar a produção ou o serviço, transformando o uso da operação padrão em um recurso reivindicatório de trabalhadores por melhores condições de vida.

Uma nova organização do trabalho industrial desenvolveu-se no último lustro do século XX e distinta da *taylorista* e *fordista*. Seu desenvolvimento está calcado em uma nova organização do trabalho na qual a flexibilidade funcional (trabalhadores realizando várias funções, atividades multifuncionais, polivalentes) e numérica (redução horizontal e vertical de postos de trabalho) se fazem presentes¹⁶. Ambas produzem a redução de

¹⁶ Conforme Jorge Nascimento Rodrigues, extraído da resenha organizada no livro de autoria de Johan Aurik, Gillis Jonk e Robert Willen, publicado pela Wilei, intitulado *Rebuilding the corporate genome: unlocking the real value of your business*, no sítio <http://www.janelaweb.com/livros/jonk.html> :

cargos, são geradoras de desemprego e da ampliação de contratos de trabalho informais e precários. É o caso da empresa petrolífera que apresentei na introdução deste artigo. Constatamos os ‘anéis’ situacionais dos trabalhadores, distribuídos conforme os distintos tipos de inserção e de situação funcionais, jurídicas e sociais, classificados como efetivos, contratados, prestamistas e terceirizados, e sustentando um projeto de organização. Além disso, a organização do trabalho necessita do domínio de conteúdos tecnológicos e científicos aprendidos pelo trabalhador, anteriormente à produção, por conta de uma nova base tecnológica da produção (já destacada, envolvendo dispositivos de controle digital, a microeletrônica, a informática, a bioengenharia, a comunicação globalizada e instantânea, entre outros). Evidentemente, com base no processo formativo que aqui é debatido, necessita do domínio, prioritariamente, de conhecimentos sobre o mundo, a sociedade, a organização, todos com sua história — num processo de aprofundamento das dimensões humanas e sociais da educação — seguido da reflexão sobre o sujeito dessa educação — processo de subjetivação. Como afirmo no final do tópico anterior, conforme Guimarães (2004), destaco que os sistemas de classificação das competências e qualificações são meios para o processo de produção de consentimento. Como meio, é a matéria-prima, o instrumento da negociação da natureza dos regimes fabris. O processo formativo é fundamental.

FORMAÇÃO COM BASE NOS ELEMENTOS QUE COMPÕEM A ATIVIDADE DE TRABALHO

Se pudéssemos eleger os elementos que são comuns ao trabalho e à produção de qualquer sociedade, provavelmente a escolha recairia sobre os três elementos definidos por Enguita (2004): *a matéria, a energia e a informação*. Matéria diz respeito aos meios de produção, ou seja, objetos, instrumentos e matérias-primas. Energia expressa o uso da própria força de trabalho, as relações sociais estabelecidas entre os humanos para produzir. E a informação remete ao conhecimento suscitado ou aplicado pela humanidade na produção. As inúmeras atividades econômicas nas sociedades humanas combinaram esses elementos para garantir sua subsistência e reprodução, ou seja, produzir a própria existência de quem trabalha.

Na sociedade capitalista, a primeira revolução industrial (ver Enguita, 2004; Singer, 2002; Manacorda, 1989; Harvey, 1996 e Ribeiro, 2006b) expôs uma combinação entre

“O tema não é pacífico. Andrew Campbell, director do Ashridge Strategic Management Centre, em Londres, é de opinião contrária: apesar dos enormes esforços devotados à definição das competências nucleares, reengenharia de processos e ao desenvolvimento de novos negócios, as empresas de maior sucesso organizaram-se em torno de unidades estratégicas de negócio. Campbell reclama mesmo que o conceito das Strategic Business Units está longe de estar morto”.

“Duas tentativas de a beliscar seriamente ocorreram, entretanto, na última década. Primeiro, os gurus C.K. Prahalad e Gary Hamel vieram dizer que a estratégia deveria centrar-se nas competências nucleares e ‘abandonar’ tudo o resto para terceiros. Como consequência, o movimento de externalização (ou “outsourcing”, na gíria anglo-saxônica) disparou e as empresas ficaram mais focalizadas e ‘elegantes’. Anos mais tarde, uma equipa do The Boston Consulting Group veio falar de ‘aptidões’ distintivas — diferentes das competências nucleares de que falavam Prahalad e Hamel. As competências são muito específicas (por exemplo, o conhecimento ou maestria numa dada tecnologia ou processo produtivo; o caso da miniaturização na Sony), enquanto que as aptidões são coletivas e transversais a toda a organização”.

esses elementos de forma muito particular e distinta das demais revoluções subsequentes. Nessa, a fábrica, dizendo com isso os meios de produção e as matérias-primas, é de propriedade do capitalista. A propriedade confere o controle e as iniciativas na produção. Por meio do maquinismo, obtém-se o crescimento da produção. O crescimento implica centralizar e concentrar a produção em grandes empresas, na expectativa de ganhos em escala. Entretanto, para conduzir a Grande Empresa característica da segunda revolução industrial, emerge, com muitas evidências, a valorização da autoridade como resposta à necessária coordenação disciplinar relacionada ao funcionamento das suas variadas unidades produtivas. Nesse sentido, se o trabalhador na 1ª Revolução Industrial, com o seu próprio conhecimento das atividades laborais (vários eram trabalhadores de ofício), executava o trabalho fabril para o seu *desejante* proprietário capitalista apropriar os valores produzidos durante o processo, com o advento da 2ª RI, o próprio trabalhador foi subordinado ao conhecimento e às ordens da autoridade (técnica, tecnológica e/ou administrativa). Personificada nas figuras do capataz, do contramestre, do supervisor ou do gerente, a autoridade submeteu o conjunto dos trabalhadores a um regime de trabalho ditado pelo capital. É o caso da aplicação de práticas e ações relacionadas à organização do trabalho *taylorista* e *fordista*. Nelas, observa-se a nítida separação entre o trabalho de concepção, feito pelos planejadores da produção (tais como os engenheiros colocados nos cargos de autoridade), e o trabalho de execução realizado pelos operários.

Sob o ponto de vista da distribuição da qualificação requerida para o funcionamento da produção, a sua polarização foi e é notória. As autoridades na produção apresentam-se como detentoras dos saberes básicos, garantidos por certificações que confirmam sua posse, quer por trajetórias formativas de longa duração, quer por experiências refletidas. No outro polo, os operários são reconhecidos no eufemismo de que ‘nada sabem’, justificado, inclusive, pela ausência de certificações escolares e, quando eles as apresentam, são desvalorizadas como sendo uma formação geral, elementar e que todos possuem. As trajetórias formativas dos operários são de curta ou curtíssima duração e a sua experiência valorizada pelos contratantes está associada à percepção e à expressão da adaptação à subordinação ou à sujeição dos seus comportamentos aos ditames da ordem fabril.

Se, na 1ª Revolução Industrial, como sucintamente se viu, a propriedade dos meios de produção era seu principal elemento impulsionador, ou seja, possuindo meios de produção, obtinha-se sucesso no regime fabril, e, na 2ª Revolução, o desenvolvimento da grande empresa requeria a autoridade como elemento central para o avanço do capital industrial, na 3ª Revolução Industrial, a informação, dizendo com isso a qualificação, as competências e o conhecimento, é que passou a ter caráter central para o desenvolvimento industrial. Como já se destacou, com a sua nova base tecnológica, pouco vale apenas a posse dos meios de produção ou a ação de autoridades para coordenar, subordinar e disciplinar o trabalho dos trabalhadores industriais. Nesse novo momento histórico, sem o domínio do conhecimento, especialmente científico e tecnológico, não se tem sucesso na produção. Se, durante muito tempo, a polarização na distribuição das qualificações no interior das estruturas produtivas fazia parte e tinha sentido no trabalho industrial, ela sofre uma transformação significativa com a 3ª RI. A transformação compreende pelo menos quatro novas realidades das sociedades capitalistas contemporâneas: a forte

orientação no sentido da universalização da escola, sua nova base tecnológica, seu flexível mercado de trabalho e a nova configuração da grande empresa.

É importante analisar um pouco mais detidamente o trabalho da maneira como foi organizado na indústria e que expressa, suficientemente, o realizado no setor petrolífero. Com o auxílio do quadro abaixo, é possível admitir que o trabalho industrial é realizado e está atento a três tipos distintos de atividades: as rotineiras, as que saem da rotina e requerem a resolução de problemas operacionais e as inovadoras, as criadoras ou inventivas de novos processos, procedimentos e operações. Essas atividades podem estar separadas, distribuídas como funções a serem exercidas conforme os postos de trabalho (operadores, manutenção e pesquisa). Nesse caso, produz-se uma especialização e, em virtude desta, uma diferenciação das qualificações, conforme as funções destinadas a cada trabalhador, ou podem ser integradas em setores ou divisões, prevendo um trabalho multifuncional e polivalente. Um exemplo dessa situação é quando o operador também está capacitado e orientado a fazer a manutenção, com reparos e consertos, nos equipamentos que utiliza. Ou quando os responsáveis pela manutenção também se dedicam a pensar e propor novos processos e novos equipamentos promotores da elevação da produtividade. Além desse exemplo, é comum a constituição de equipes multifuncionais que, ao contrário da separação em setores, atuam de forma complementar. Dependendo, portanto, da organização da produção, observam-se ou mais separadas ou mais integradas essas atividades exercidas pelos trabalhadores industriais. Organizações mais próximas aos modos *tayloristas* ou *fordistas* tenderam a tornar essas atividades como funções específicas de postos de trabalho (uma função, um posto, um departamento, um *status*). Organizações mais flexíveis tenderam a constituir equipes integradas de trabalhadores por setor (funções, missões, responsabilidades, metas) ou a promover a polivalência e a autonomia.

As implicações dessas escolhas são muitas. Os conhecimentos requeridos para o desempenho das atividades não só são distintos (operativos, profissionais ou científicos), como muitos deles possibilitados por experiências relacionadas à automação, ao acompanhamento de equipamentos sinalizadores (inteligentes) e ao estudo e à investigação de novos processos e materiais. Evidentemente, a formação da qualificação desses trabalhadores será diferenciada e, em decorrência tanto da atividade como do aprendizado (se mais prático, teórico ou ativo), quanto ao acesso à atividade por eles realizada, incentivará (promoverá) a tomada de atitudes específicas com maior ou menor submissão, confiança e/ou iniciativa.

ELEMENTOS ANALÍTICOS PARA A AVALIAÇÃO DA QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR

	ATENÇÃO A ROTINAS	ATENÇÃO AO DIAGNÓSTICO	ATENÇÃO À INOVAÇÃO
TIPO DE CONHECIMENTO REQUERIDO	OPERATIVO	PROFISSIONAL	CIENTÍFICO

DEPENDÊNCIA	DIVISÃO DE TAREFAS	INCERTEZAS NA PRODUÇÃO	MUDANÇA DA/NA PRODUÇÃO
APRENDIZAGEM	PRÁTICO	+ TEÓRICO	+ ATIVO
ACESSIBILIDADE	AUTOMATIZAÇÃO	INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL	INTELIGÊNCIA HUMANA
QUALIFICAÇÃO	NÃO QUALIFICADO	TRABALHO SEMI PROFISSIONAL QUALIFICADO ARTESANAL	TRABALHO CIENTÍFICO E PROFISSIONAL
ATITUDE PREVISTA	SUBMISSÃO	CONFIABILIDADE	INICIATIVA

Fonte: ENGUITA (2000).

Com esse quadro, fica evidenciada a relação entre a organização da produção e os elementos qualificacionais dos trabalhadores para o exercício do trabalho; permite, ainda, relacionar a atitude de quem trabalha com os demais aspectos. Nesse sentido, é de supor-se que trabalhadores profissionais, como os recém-admitidos analisados, possam se frustrar quando inseridos em organizações que não valorizem seus conhecimentos teóricos, capazes de produzir diagnósticos sobre problemas, além de enfrentá-los. É também razoável imaginar-se que esses profissionais se queixem da falta de confiança com que são tratados. Além disso, ao perceberem que não são ouvidos e considerados, ao constatarem que o que se espera deles é a submissão às ordens das autoridades gerenciais da organização, é razoável que eles reclamem. Da mesma forma, será contraproducente contratar cientistas e profissionais para inovar, exigindo-lhes a submissão como atitude ou não admitindo suas iniciativas.

Para finalizar este tópico, saliento que todos esses elementos qualificacionais podem servir para classificar e discriminar com maior acuidade o trabalho, mas, para compreender os trabalhadores e o trabalho na organização, eles são insuficientes. Advirto que esses elementos se encontram transversalmente penetrados por conhecimentos sobre o mundo, a sociedade, a organização, todos eles com sua história. E, assim, apresentam-se como qualificação, meio também para a produção do processo de consentimento e para a negociação da natureza do regime fabril.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi compreender as novas condições gerais da produção social e econômica contemporâneas. Elas modificaram a qualificação dos trabalhadores recém-ingressantes de uma empresa petrolífera. Na formação da qualificação e das suas competências, foram expostos alguns dos conflitos vivenciados nas relações sociais de

trabalho. Meu pressuposto é de que a natureza desses conflitos é histórica e social e, sem essa perspectiva, os conflitos não têm sentido. O projeto formativo que se ateve no Diálogo, projeto aqui problematizado, reconheceu o conhecimento sobre o mundo, a sociedade, a organização e o aprofundamento das dimensões educativas da humanização, socialização e subjetivação, que traduzem os elementos fundamentais para o consentimento na produção da organização.

As relações sociais na produção, em seu cotidiano, presidem uma micropolítica que regula um conjunto de instituições. As qualificações e as competências são meios para produzir a regulação de instituições e matéria-prima para estabelecer o consentimento na organização. Por sua vez, o diálogo é um método de propiciar o desenvolvimento do processo de produção do consentimento. Várias avaliações feitas por participantes nas turmas montadas manifestaram a mudança positiva que tiveram ao concluir a atividade, especialmente, por serem a história e a cultura elementos centrais para entender as relações sociais da produção. Exemplifico com dois depoimentos: “*é possível promover uma boa gestão do trabalho humano através da conversa, construção da inteligência coletiva e liderança transformadora [...]*”¹⁷ e “[...] *o resgate da cultura [da empresa], simultaneamente com a cultura nacional, mostrou a importância da história como referência compreensiva do processo sócio-econômico-político, assim como a abertura para a tecnologia*”.

Atendido o objetivo, cabe avaliar se foram respondidas, e como, as três questões formuladas na introdução do artigo. A primeira dizia respeito à identificação dos aspectos que possibilitam aos trabalhadores compreender a transformação de suas qualificações e competências. A própria vivência, as emoções e os sentimentos que a atividade do trabalho propicia, quando submetidos à reflexão, com conversa e escuta, considerando recorrer à apresentação histórica da organização, os trabalhadores se dão conta da transformação. O próprio dinamismo tecnológico, as relações sociais e os desconfortos no trabalho, submetidos ao método do diálogo, atuam como aspectos identificados por profissionais trabalhadores da transformação de suas qualificações.

O segundo questionamento interrogava se a gestão do trabalho humano *fordista/taylorista* reunia condições de atender ao modo de organização flexível. A resposta a essa questão seja negativa, ou seja, não é conciliável aquela gestão do trabalho e este modo de organização. Mas essa resposta se reveste mais de aspectos lógicos do que concretos, pois permanece como uma referência para o trabalho na cultura organizacional da empresa investigada, ainda que se possa discriminar sua presença, conforme setores da produção. Mesmo assim, “*e pur si muove*”, esse é um desafio teórico e metodológico.

Na minha avaliação, a proposta de educação dialógica contribui para a transformação dos profissionais e das relações sociais de trabalho. Sua oferta requer muitos conhecimentos e intensa reflexão sobre a cultura do país e da organização. Sua aposta é na transformação. É uma alternativa para que não se continue com a envelhecida formação na dimensão *fordista* (limitada ao psicologismo e ao conteudismo-técnico) e se reconheça a necessária formação humana (bio-psico-química-emocional-ambiental) para a ação.

¹⁷ “Projeto Diálogo”, 2008.

A aprendizagem técnica, assim como o trabalho prescrito, é insuficiente para que os novos trabalhadores comecem a produzir em cooperação, colaboração e participação dos mais experientes. Como afirma Schwartz (2006:464), no trabalho “*qualquer aplicação técnica é sempre uma maneira de transferência de tecnologia, de recriação. Sempre há uma parte, mesmo que mínima, de recriação*”. Nesse sentido, concebe a atividade humana numa dimensão de ressingularização e história, pois “*toda a criação social, técnica, econômica, política levando em conta o fato de que sempre teremos que reaprender a singularidade relativa do funcionamento concreto dessa criação [...]*”.

Com isso, sustentamos que a racionalidade técnica não bastaria para que o trabalho fosse realizado pelo trabalhador. As dimensões de socialização, subjetivação e de humanização requereram ser desenvolvidas para que se trabalhasse. Nelas estavam contidas também as competências do saber-conviver, saber-ser e do saber. Evidentemente, a caracterização e a identificação dessas competências e dimensões tornaram-se possíveis e necessárias tanto pela nova ordem da produção como pelas novas bases e condições sociais, tecnológicas e políticas que apresentamos nos tópicos anteriores.

Por último, a intenção do artigo era destacar o paradigma histórico e filosófico-pedagógico que, por meio do diálogo, cria, inventa e inova a orientação das políticas de recursos humanos e de gestão do trabalho. Acredito que se demonstrou sua importância e conveniência para tratar da formação significativa dos trabalhadores. Acrescento ainda que esse paradigma direciona o processo de produção de consentimento.

Relacionadas à orientação dada por esse paradigma, destacaram-se as novas bases históricas, tecnológicas e educativas, desenvolvidas nas transformações das condições gerais de produção. Tanto o paradigma como as novas bases foram demonstrativas da existência de novas condições, subjetivas e objetivas, para fazer o enfrentamento ao paternalismo autoritário e ao *taylorismo-fordismo* na gestão do trabalho. Desse modo, congregam e configuram o processo de produção de consentimento.

REFERÊNCIAS

- ALALUF, Mateo. *Le Temps du Labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*. Bruxelles: Ed.de l'Université de Bruxelles, 1986.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som, um manual prático*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- BURAWOY, Michel. *El consentimiento en la producción*. Madrid: MTSS, 1985.
- CHALHOULB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim*. Campinas: Unicamp, 2001.
- DUARTE, Francisco e SANTOS, Paulo. *A ergonomia na concepção da interface de controle de uma indústria de processo contínuo*. In: [http:// www. Abepro .org. br / biblioteca/ENEGEP1998_ART359.pdf](http://www.Abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1998_ART359.pdf).

- DUARTE, Francisco. *A análise ergonômica do trabalho e a determinação de efetivos: estudo da modernização tecnológica de uma refinaria de petróleo no Brasil*. Tese de Doutorado. Coppe/Ufrj. Rio de Janeiro. 1994.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora, 1997.
- ESPINOSA, Emilio Lamo. *Sociedades de cultura e sociedades de ciência*. Madrid: Ed. Nobel (prêmio internacional de ensaio — Jovellanos), 1996, pp. 125–156.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GUIMARÃES, Nadia. A Alquimia organizacional: qualificação e produção do consentimento. In: *Caminhos cruzados: Estratégias de empresas e trajetórias de trabalhadores*. Editora 34, 2004.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. SP: Ed. Loyola, 1996.
- KUENZER, Acácia. *A educação profissional no contexto da educação nacional*. Disponível em: <<http://www.senac.br/conheca/referenciai/s/ref2.htm>.> Acesso em: 12 julho 2008.
- KUENZER, Acácia Zeneida; DELUIZ, Neide. Pedagogia do trabalho na acumulação flexível. Entrevista. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.31, n.1, jan/abr. 2005.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana M.C. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: Educs, 2003.
- MANACORDA, Mario. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. SP: Cortez e Autores Associados, 1989.
- MARTINS, José de Souza. *O cativo da terra*. SP: Ed. Hucitec, 1985.
- OLIVEIRA, Francisco. *A economia brasileira: crítica a razão dualista*. SP: Perspectiva, 1972.
- POCHMANN, Márcio. *A década dos mitos*. Campinas: Contexto, 2001.
- RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. As etapas da formação profissional em mercados internos de trabalho. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p.156–171, 2006(a).
- RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. “Modos históricos de escolarização”. In: Baptista, Claudio (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. PA: Ed. Mediação, 2006(b).
- SCHWARTZ, Yves. Entrevista: Yves Schwartz. *Trabalho, educação e saúde*. v.4, n.2, p.457–466, 2006.
- SINGER, Paul. *Globalização e Desemprego: Diagnósticos e Alternativas*. SP: Ed. Contexto, 2002.
- STRECK, Danilo. Zitikoski, Jaime (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. BH: Autêntica, 2008.
- TAVARES, Maria Conceição. *Da substituição das importações ao capitalismo financeiro*. RJ: Ed. Zahar, 1977.
- WEINSTEIN, Barbara. *(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil, 1920–1964*. São Paulo: Cortez, CDAPH –IFAN — Universidade São Francisco, 2000.

SABERES: OUSADIAS REFLEXIVAS

Gabriel Grabowski¹ e Margareth Fadanelli Simionato²

RESUMO

Neste artigo, refletimos em torno do “Saber na Filosofia”, buscando caracterizar os “saberes dos indivíduos” e o conhecimento humano, no sentido de que a modernidade o denominou: conhecimento científico. Os diversos significados que o “saber” tem assumido, ou melhor, que lhe são atribuídos, favorecem um sentido polissêmico que o torna expressão de todas as formas de conhecimento e a todo e qualquer conhecimento, bem como os saberes que se constroem em diferentes espaços de trabalho e formação. Os saberes não são inatos, mas produzidos pelo indivíduo, saberes que se constroem através da interação do sujeito em diferentes espaços de socialização, onde, na interação com os outros, constrói sua identidade pessoal e social. Uma construção constante e mutante, tendo em vista que a identidade se modifica no tempo pela ação do trabalho, assim como os saberes do trabalho se modificam constantemente, pois as suas situações exigem que, para além da técnica e da ciência, se desenvolvam saberes específicos, gerados e baseados no processo de trabalho.

REFLEXÕES SOBRE O SABER NA FILOSOFIA

Os diversos significados que o “saber” tem assumido, ou melhor, que lhe são atribuídos, favorecem um sentido polissêmico que o torna expressão de todas as formas de conhecimento e a todo e qualquer conhecimento. Tanto é verdade que, nos dicionários, encontramos dezenas de conceituações e significados, mas todos fragmentados e especificados.

¹ Doutorando em Educação pela UFRGS. Diretor do Instituto de Ciências Humanas Letras e Artes e docente da Feevale.

² Doutoranda em Educação pela UFRGS. Coordenadora do Programa Especial de Formação Pedagógica e docente da Feevale.

Aurélio conceitua *saber* como “ter conhecimento, ciência, informação ou notícia de”, passando por “ser instruído”, “ter capacidade”, “perguntar, indagar”, “ter sabor ou gosto”, “erudição, sabedoria”, “prudência, tino, sensatez”, possuir habilidades técnicas, experiência, prática e capacidades de reter na memória. Ou seja: ele abarca vários sentidos e significados, do mais simples ao mais complexo, podendo ser utilizado conforme o interesse de quem o utiliza.

Já sabedoria é definida como “grande conhecimento; erudição, saber, ciência”, ou como “prudência, moderação, temperança, sensatez” ou, ainda, como “conhecimento justo das coisas” (valor ético) e “conhecimento inspirado nas coisas divinas e humanas”.

Para os gregos, a sabedoria significa, inicialmente, uma habilidade manual para as artes e técnicas. Mas, a seguir, passa a significar moral ou prudência do homem razoável e sensato. Depois, passa a significar o conhecimento teórico em seu ponto mais alto de perfeição. O verbo *sophízo* significa: tornar hábil, prudente e sábio. Percebe-se que a sabedoria está associada à prudência, uma das virtudes humanas mais destacadas na filosofia grega, como demonstra Epicuro:

[...] de todas essas coisas, a prudência é o princípio e o supremo bem, razão pela qual ela é mais preciosa do que a própria filosofia; é dela que originam todas as demais virtudes; é ela que nos ensina que não existe vida feliz sem prudência, beleza e justiça, e que não existe prudência, beleza e justiça sem felicidade. Porque as virtudes estão intimamente ligadas à felicidade, e a felicidade é inseparável delas. (Epicuro, 2002, Carta sobre a Felicidade, 341 a.C).

A *sabedoria* não é um saber qualquer, mas um saber referente ao essencial, às causas e aos fins últimos do ser; é uma apreciação das coisas terrenas à luz da eternidade (perenidade), um saber que dá provas de fecundidade pelo fato de ordenar as coisas de forma hierárquica no universo: *compete ao sábio pôr em ordem*. A forma científica não é essencial à sabedoria, mas, sim, a conformidade de operar com o saber.

São Tomás de Aquino distingue três formas de sabedoria: a inteligência modeladora da vida, fruto da meditação filosófica (metafísica); a sabedoria procedente da fé e da ciência teológica, a qual ordena todas as coisas no conjunto do mundo sobrenatural e que abarca céu e terra, e a sabedoria como dom do Espírito Santo, de inspiração divina.

Portanto, *saber* e *sabedoria*, para gregos e latinos, significava “saborear” essenciais, amar, ser amigo do que se desejava (seja saber, seja a cultura, o bom vinho ou a boa comida). A sabedoria nunca era alcançada, conhecida, mas constituía um processo, uma busca prazerosa, um projeto ao longo da vida, um sentido e um modo de vida, *i télos*³ no horizonte e com uma perspectiva perenidade, fecundidade, enfim, ontológica.

E quem era o sábio (Sophós)? Correspondente aos sentidos iniciais de *sophía* e *sophízomai*. *Sophós* era aquele que possuía habilidades manuais, técnicas e artísticas. Depois, tornou-se o homem sensato e prudente, instruído numa arte ou ciência. Esse sentido era usado para designar os Sete Sábios da Grécia. Posteriormente, passa a designar aquele que, pelo intelecto, possui o mais perfeito conhecimento teórico ou científico da realidade. Coincide com o filósofo por oposição ao sofista, ao técnico e ao político.

³ Fim, finalidade.

Enquanto o filósofo busca a sabedoria, o cientista busca o conhecimento. Enquanto o filósofo ama a sabedoria, transforma-a numa busca permanente ao longo de sua vida, como um modo de existência, sem a preocupação de alcançá-la, a ciência busca o resultado objetivo, concreto, no presente, para aplicá-lo em algum processo ou relação social.

Se a Filosofia é o “amor à sabedoria”, isso significa que a sabedoria existe. Ela não é algo que se vai fazer, mas que se vai encontrar. A sabedoria não está nos filósofos, mas eles buscam encontrá-la. Eles não são seus inventores nem seus portadores. São apenas aqueles que a amam e, por a amarem, buscam-na sabendo que nunca a terão plenamente.

A sabedoria existe e o homem a deseja. Ela existe fora e acima dos homens. Ela representa um tipo de conhecimento e de consciência que não está em nós. A busca da sabedoria era entendida por Sócrates, Platão e Aristóteles como algo que lhes faria bem, que seria bom para eles. Então, o homem ama a sabedoria, porque a sabedoria ama o homem. Ela é amável, porque é boa para o homem, porque intensifica sua maneira de ser.

A filosofia como um projeto de conhecimento, como uma certa busca de conhecimento que pode ser perseguida ao longo dos tempos, que não é somente um conteúdo da inteligência, mas é uma inteligência. É um conhecimento e uma inteligência diferenciada: é a própria sabedoria. E o que seria o sábio? Seria a sabedoria personificada, quer dizer, a sabedoria como forma humana, que se sabe que não se vai realizar perfeitamente. Porém a sabedoria existe, o sábio existe, pois a sabedoria não é só conteúdo, ela é inteligência: forma humana.

RELAÇÃO ENTRE CIÊNCIA E FILOSOFIA

Conceber o saber no campo da filosofia é situá-lo como uma forma de conhecimento própria, genuína, diferente do que a modernidade designou de conhecimento científico. Saber na filosofia é confundido com sabedoria. Sabedoria é amor, é atitude, é projeto de vida com inteligência.

Há um relativo consenso de que a humanidade produz conhecimentos específicos, como: conhecimento mitológico, religioso, artístico-cultural, senso comum, científico, filosófico e, recentemente, fala-se em “ciência da espiritualidade”, entendida como um tipo de conhecimento/saber subjetivo, interiorizado, transcendental.

Porém, para tentar contribuir com a diferenciação entre saber e conhecimento, ciência e filosofia, utilizar-se-ão os estudos do filósofo Karl Jaspers, quando diferencia uma da outra, afirmando que cada uma tem necessidade da outra, que a “filosofia e a ciência não são possíveis uma sem a outra”, mas são duas formas diferentes de conhecimento e de saber.

Para Jaspers, a ciência ou como ele prefere, a atitude científica caracteriza-se, antes de mais nada, pela consciência metodológica dos limites de validade da ciência e, além disso, a “atitude científica é a pronta disposição do investigador a aceitar toda crítica às suas opiniões”. Portanto, para esse médico filósofo, há limites do saber científico muito bem caracterizados, conforme se apresenta a seguir.

— “O conhecimento científico das coisas não é conhecimento do ser”. O conhecimento científico refere-se a objetos determinados; ele “não sabe o que é o próprio ser”.

— “O conhecimento científico não está em condições de dar nenhuma orientação para a vida. Não estabelece valores válidos; ele remete a outro fundamento de nossa vida”.

— “A ciência não pode dar nenhuma resposta à pergunta relativa a seu verdadeiro sentido: o fato de que a ciência existe baseia-se em impulsos que não podem ser, sequer eles, demonstrados cientificamente, como verdadeiros e como devendo existir”.

O conhecimento científico, portanto, é objetivo no sentido de que vale para todos. Entretanto, não resolve todos os problemas; ao contrário, exclui precisamente os que são os mais importantes para o homem. O conhecimento científico é o conhecimento dos objetivos, de fato, e Jaspers chama-o de orientação no mundo. Como orientação é no mundo, a ciência é e permanece inconclusa, pois é sempre conhecimento de determinado objeto no mundo e, como “totalidade”, permanece sempre além dele. Escreve Jaspers: “Nenhum ser conhecido é o ser”.

O próprio Jaspers reconhece que ocorrem sínteses científicas cada vez mais amplas, com horizontes mais vastos, mas esse movimento procede necessariamente ao infinito. Isso porque queremos conhecer o ser, mas ele “sempre recua e se afasta”. O ser é *oniabrange*nte, ou seja, “é o que sempre e continuamente se anuncia a nós — e se nos anuncia não enquanto ele próprio vem até diante de nós, mas enquanto é fonte de toda outra coisas”.

A clareza do saber filosófico é indispensável para a vida e para a pureza de uma ciência genuína. Sem filosofia, a ciência não compreende a si mesma e até os pesquisadores. A atividade filosófica não pode ser nem idêntica nem antinômica em relação ao pensamento científico.

Portanto, saber é um conceito muito amplo e pode assumir vários sentidos e significados. Na filosofia, relaciona-se com sabedoria, saber saborear, sábio, amor, amizade, filosofia, projeto de inteligência: forma humana.

O SABER, A FORMAÇÃO E A DRAMÁTICA DO USO DE SI NO ESPAÇO DE CRIAÇÃO

Desde que o homem sabe que sabe, procura saber porquê e de que maneira sabe, pergunta-se o que é verdadeiramente necessário saber, e como é necessário sabê-lo, sem por isso saber se alguma vez o virá a saber (MALGLAIVE, 1995, p.37).

Os saberes não são inatos, mas produzidos pelo indivíduo, saberes que se constroem através da interação do sujeito em diferentes espaços de socialização, onde, na interação com os outros, constrói sua identidade pessoal e social. Uma construção constante e mutante, tendo em vista que a identidade se modifica no tempo pela ação do trabalho, assim como os saberes do trabalho se modificam constantemente, pois as suas situações exigem que, para além da técnica e da ciência, se desenvolvam saberes específicos, gerados e baseados no processo de trabalho. É como o trabalhador põe em uso um saber próprio,

pessoal e não explicável, construído na atividade entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, um saber seu, um saber que somente se significa em situação de trabalho, por isso, um saber não verbalizável, um saber tácito, um saber da experiência. Saberes que se atualizam e reatualizam para serem utilizados na prática de maneira não refletida. Em sua maioria, os saberes construídos no trabalho não representam o saber profissional que é ensinado na formação, mas têm papel fundamental na resolução dos problemas.

Que saberes são esses e como se constroem? Yves Scwhartz acredita na positividade do trabalho, ou seja, mesmo no espaço alienado do trabalho, apesar de todas as prescrições, acontece a atividade, há possibilidades, são as fissuras que permeiam esse espaço que permitem que haja um espaço de criação. Constitui-se um espaço de gerência do seu meio de trabalho, onde se constroem saberes de forma específica, tendo medidas em comum com o conhecimento científico, mas que se produz a partir do diálogo com o meio particular de vida e de trabalho. É um saber que não pode ser ensinado, verbalizado nem avaliado, mas que, sem ele, uma situação de trabalho específica não acontece. É um saber facilmente acessível, mas dificilmente verbalizado. De acordo com Schwartz (1998), há entre o trabalho prescrito e o trabalho real um espaço. É no espaço existente entre eles que se dá a competência dialética, ou melhor, o uso de si por si. A atividade torna-se uma atividade dialética, em que é preciso articular o sujeito com todas as formas aprendidas no horizonte histórico-social, porém é no trabalho alienado que o saber tácito se constitui, já que há, em sua execução, uma produção pessoal, o uso de si. Para Schwartz, trabalhar envolve sempre uma *dramática do uso de si*. É um drama porque, para executar seu trabalho, o trabalhador se envolve por inteiro, em toda sua afetividade, cognição, num espaço de tensões problemáticas, de negociações de normas e valores. Ao utilizar a expressão “uso de si”, Schwartz remete ao fato de que não existe apenas execução nessa dramática, mas um uso. A subjetividade da pessoa é convocada nesse uso de forma jamais concebida pela abordagem *taylorista*. Se toda a atividade humana se constitui em escolhas, mesmo no trabalho prescrito, há um espaço para essas escolhas e para a produção pessoal. Especificamente entre o trabalho, as normas preexistentes e a singularidade do trabalhador é que se produz um saber tácito.

Entender o trabalho a partir da atividade prática de quem trabalha, conforme propõe a Ergonomia, a partir do microcosmo dos saberes em ação, implica incluir, nesse modo de observação, as panes, a fadiga, as dificuldades de previsão, a história de vida desse sujeito trabalhador, sua idade, seus conhecimentos prévios, seu estado biopsicossocial no momento da realização da tarefa. O trabalho realizado difere do trabalho prescrito, pois a prescrição nunca é suficiente para dar conta da produção exigida. Há que se levar em conta o engajamento do sujeito, que sempre exige uma mobilização afetiva e cognitiva, fugindo do escopo da mera prescrição.

Conforme Santos, “O trabalho concreto, mesmo estruturado pelas relações sociais de produção, é um terreno problemático de um saber em trabalho” (2000, p.128). Em sua análise das relações entre engenheiros e trabalhadores, na relação entre a concepção e a fabricação dos projetos na empresa Usimec e os saberes construídos nesse espaço, avançando na compreensão do espaço de trabalho como possibilidade de criação, observa que, a cada novo projeto, uma nova gama de saberes é requerida, além daqueles já disponíveis. Trata-se de um “saber lacunar” em que as lacunas que se apresentam

são preenchidas pelos saberes construídos no trabalho e pelo trabalho, na dramática do uso de si por si e pelos outros. Como esses saberes se integram à formação escolar? Há possibilidades de integração?

Em pesquisa desenvolvida na Refinaria Presidente Getúlio Vargas/Repar, Kuenzer evidencia a necessidade de melhor articulação entre os saberes teóricos e a prática laboral nos cursos de formação. Certamente, o desenvolvimento de competências cognitivas superiores, necessárias na organização flexível do trabalho, exige do trabalhador a apropriação de saberes teóricos, para dar conta dos eventos que se sucedem no cotidiano do trabalho, nas novas ocupações que lhe são designadas. O que a autora observou é que os operadores em processo de inserção requeriam mais dar conta dos saberes práticos que dos saberes teóricos. Necessitavam dos saberes que lhes dariam suporte na realização das tarefas, reduzindo a prática à atividade. De acordo com a autora, “nesse caso, a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe” (2004, p.5), denunciando uma interpretação utilitarista da teoria. Avançando na investigação sobre o trabalho pedagógico necessário para dar conta dessa aproximação, anuncia que os processos formativos, em sua grande maioria, precisam “substituir a centralidade dos conteúdos [...] pela centralidade da relação processo/produto, ou seja, conteúdo/método, uma vez que não basta apenas conhecer o produto, mas principalmente conhecer e dominar os processos de produção” (2004, p. 4). Na perspectiva de compreender o acesso dos adultos aos conhecimentos formalizados e necessários para a realização de suas práticas, sejam elas de qualquer natureza, Malglaive (1995) também problematiza questões acerca dos saberes. Para o autor, “o saber é infinito, multiforme, sem contorno definível. Se é saber para o pensamento, torna-se saber-fazer para a ação” (1995, p.37). Pontua que são vários saberes que orientam a ação, ou seja, os *saberes teóricos* (que dizem o que é); os *saberes processuais* (que dizem o que é preciso fazer do que é); os *saberes práticos* (resultantes da ação) e os *saberes-fazer* (atos humanos disponíveis em virtude de terem sido aprendidos e experimentados). Para o autor, o conjunto desses saberes compõe uma totalidade que denomina de *saber em uso*, a qual por si só combina todas as categorizações de saber apresentadas.

[...] uma totalidade complexa móvel, mas estruturada, operatória, quer dizer ajustada à acção e às suas diferentes ocorrências; uma totalidade substitutiva no seio da qual os diversos tipos de saber se substituem uns aos outros à mercê das modalidades sucessivas da actividade, uma totalidade que eventualmente se deforma sem, todavia, modificar a sua arquitectura, mas alterando, por vezes, o modo e a qualidade dos seus constituintes. (MALGLAIVE, 1995, p.87)

O saber profissional que orienta a atividade dos trabalhadores se insere na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades, produzindo novos saberes no espaço entre o prescrito e o realizado. Os saberes produzidos a partir dessas singularidades não são verbalizados. Se não há como traduzi-los em códigos escritos, como, então, ensiná-los nas formações? Como mobilizar a totalidade *saber em uso* colocando a centralidade da formação no processo/produto,

ou no conteúdo/método, organizando cursos que não estejam impregnados do *habitus*⁴ do modelo escolar, como nos recomenda Malglaive?

REFERÊNCIAS

EPICURO. *Carta sobre a Felicidade*. Tradução de Álvaro Lorencinio e Enzo DelCarratore. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KUENZER, Acácia. Competências como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*. V.30, n.3, setembro–dezembro, 2004.

MALGLAIVE, Gerard. *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Eloísa Helena. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, n.7 — jul/dez 2000 (119–130).

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação e Sociedade*. V.19 n.65 Dez.1998.

CHAUÍ, Marilena. Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles, vol. 1, 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CARVALHO, Olavo de. O Projeto Socrático: aula 2. São Paulo: 2002.

⁴ *Habitus* no sentido atribuído por Bourdieu.

FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: VIABILIZANDO UMA PROPOSTA

Lucia Hugo Uczak¹ E Rosângela Maria Borges Martins²

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para Educação Profissional de Nível Técnico do Centro Universitário Feevale, buscando, no primeiro momento, trazer o histórico do curso, as mudanças já ocorridas a partir da avaliação constante realizada por docentes e discentes e a apresentação do projeto pedagógico atual. É objetivo do curso abordar o programa de conteúdos numa perspectiva dialética entre teoria e prática, desenvolvendo um perfil de educador pesquisador, com visão interdisciplinar. É nessa mesma perspectiva que, na qualidade de professoras nas disciplinas de Didática e Estágio, nos propomos a realizar e socializar nossas reflexões. Procuramos dialogar com o projeto pedagógico, o referencial teórico, as informações e os registros que realizamos durante as aulas e nossas convicções pedagógicas.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação profissional. Professor pesquisador.

O CONTEXTO

A década de 1990 foi marcada por uma profunda e ampla reforma na educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, ampliou o conceito de Educação Básica, a qual passa a abranger educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, podendo esta última etapa contemplar também a educação profissional. Em seu artigo 63, a LDB define como responsabilidade dos institutos superiores a formação de profissionais que objetivem o trabalho na educação básica.

¹ Professora do Curso de Formação Pedagógica de Docentes do Centro Universitário Feevale. Mestre em Educação pela UFRGS.

² Professora do Curso de Especialização em Orientação Educacional da Faculdade Dom Alberto. Orientadora Educacional da rede pública estadual. Mestre em Educação pela PUCRS.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
[...]

II — programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; [...].

A fim de atender a expansão da educação básica, era necessário investir em políticas específicas para formação de professores e assim foi feito pelo Ministério da Educação. Pareceres e resoluções oriundos do Conselho Nacional de Educação (CNE), além das diretrizes curriculares, vieram trazer orientações e estabelecer determinações sobre como as instituições formadoras de professores deveriam proceder. Em 1997, o CNE aprovou a Resolução nº 2, de 26 de junho daquele ano, a qual dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

No campo da educação profissional, as reformas educacionais, para além de redefinir espaços e organização do ensino, apontam para a necessidade de formar pedagogicamente os bacharéis docentes dos cursos técnicos. Essa formação tem sido mote de discussões em diferentes áreas, tendo em vista situar-se em meio a discussões sobre a formação de professores profissionais. Os paradigmas de organização e reorganização dos processos produtivos afetam diretamente a formação oferecida nas escolas técnicas com a necessidade de adequação a todo instante (SIMIONATO, 2008, p.107).

Nesse contexto, o Centro Universitário Feevale, comprometido de longa data com a formação de professores em sua região de abrangência, criou o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, na modalidade presencial.

UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE DOCENTES

A metáfora sobre o “currículo do nadador” apresenta, de uma forma irônica, a proposta de formação de professores desenvolvida por muito tempo pelas instituições formadoras, sobretudo, no que diz respeito à articulação, ou melhor, à desarticulação entre a teoria e a prática. Diz:

Imagine-se uma escola de natação que se dedicasse um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, claro, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isto, evidentemente, à base de cursos magistrais, livros e quadros, mas sem água. Numa segunda etapa, os alunos nadadores seriam levados a observar, durante alguns meses, outros nadadores experimentados. E depois desta sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, num dia de temporal. (BUSQUET)³

Consideramos oportuno iniciar essa reflexão apresentando, de maneira ilustrativa, a lógica instaurada pelo pensamento cartesiano, que pretendemos romper superando as fragmentações de um currículo disciplinar através de uma proposta de formação interdisciplinar. O Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do Centro Universitário Feevale teve início em 2002, com o objetivo de “oferecer um espaço de

³ Citado por Peres.

formação pedagógica aos portadores de diploma de graduação, habilitando-os a atuar como docentes na Educação Profissional de nível médio, em áreas afins com sua formação” (Projeto Pedagógico, 2008, p.04). Inicialmente, o curso perfazia um total de 540 horas-aula, em regime seriado, durante os finais de semana, sendo integralizado em quatro semestres. Atualmente, a mesma carga horária, na modalidade EAD (Educação a Distância), permite a integralização em três semestres.

No cenário definido a partir da Resolução CNE/CP 01/02, a proposição da simetria invertida apresenta-se como um novo conceito necessário à reflexão-ação-intervenção do professor, pois o processo de formação do educador para o ensino básico compreende a vivência da ação pedagógica num lugar similar àquele em que ele vai atuar, porém, numa situação invertida. Tal contexto traz o desafio da coerência entre o fazer pedagógico no ensino superior e a futura experiência pedagógica do egresso.

Conforme o Projeto Pedagógico (2008), a organização curricular privilegia a formação do educador-pesquisador e se dá através da articulação dos eixos — relação teoria-prática, interdisciplinaridade, tecnologias de informação e comunicação (TICs) e pesquisa educacional — que perpassam o currículo, balizando todas as ações educativas do curso, bem como a integração horizontal e vertical, incentivando a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, a definição dos eixos que possibilitam o fio condutor do trabalho docente e discente encaminha a reflexão na ação e sobre a ação. O primeiro eixo busca a construção de um saber teórico-prático por parte do acadêmico através da realização de pesquisas propostas pelas disciplinas. O segundo eixo — a interdisciplinaridade — é desenvolvido na busca da construção do conhecimento teórico-prático de forma não-fragmentada, tendo como base a própria relação interdisciplinar exercida pelos diferentes professores do curso através de seus planejamentos e suas ações comuns. O terceiro eixo, a pesquisa educacional, constitui-se como elemento imprescindível para conhecimento e análise da realidade educacional, buscando a construção de novos conhecimentos nessa área. O quarto eixo — tecnologias de informação e comunicação (TICs) — promove o processo de interação e aprendizagem, minimizando barreiras geográficas e temporais através do suporte digital. No ambiente virtual, resgata-se a atividade do aprendente centrada na interação e na construção do conhecimento, propiciando a formação de um educador que possa interagir e cooperar com diferentes sujeitos, contextos e objetos de conhecimento.

O Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes apresenta a organização curricular conforme disposto na Resolução CNE nº 02, de 26 de junho de 1997, a partir de núcleos que, perpassados pelos eixos, se articulam entre si, provocando no acadêmico um desestabilizar de certezas, um desacomodar de verdades, abrindo espaço para novas possibilidades de conhecimento.

Através de uma proposta de estratégia que transversaliza toda a formação, o curso incentiva a capacidade de o aluno/professor exercitar a transposição didática, a sua capacidade criativa, bem como a ação-reflexão-ação a partir do diálogo consigo mesmo, com os outros e com a situação de ensinagem e aprendizagem. Alarcão, ao comentar a relação entre reflexão e ação destaca:

Quando reflectimos sobre uma acção, atitude, um fenómeno, temos como objecto de reflexão a acção, a atitude o fenómeno e queremos compreendê-los. Mas para compreendermos precisamos analisá-los à luz de referentes que lhes dêem sentido. Estes referentes são os saberes que já possuímos, fruto da experiência ou da informação, ou os saberes à procura dos quais nos lançamos por imposição da necessidade de compreender a situação em estudo. Desta análise, feita em função da situação e dos referentes conceituais teóricos resulta geralmente uma reorganização ou um aprofundamento do nosso conhecimento com conseqüências ao nível da acção. É nesta interacção que reside para mim a essência da relação teoria-prática no mundo profissional dos professores. [...] (2001. p.31).

O estágio, compreendido como *locus* privilegiado da formação docente, acompanha o curso durante os três semestres, com focos diferenciados em cada um deles. No primeiro semestre, possibilita o conhecimento da realidade escolar, buscando estudar esse espaço em suas dimensões históricas, físicas, administrativas e pedagógicas, valendo-se das orientações da própria disciplina e utilizando o suporte teórico dos demais componentes curriculares do semestre. A Resolução CNE nº 02/97, que dispõe sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes, traz, em seu art. 5º, que:

A parte prática do programa deverá ser desenvolvida em instituições de ensino básico envolvendo não apenas a preparação e o trabalho em sala de aula e sua avaliação, mas todas as atividades próprias da vida da escola, incluindo o planejamento pedagógico, administrativo e financeiro, as reuniões pedagógicas, os eventos com participação da comunidade escolar e a avaliação da aprendizagem, assim como de toda a realidade da escola.

Embora a existência da Resolução já tenha completado uma década, o fato de o aluno-estagiário chegar à escola e não ser alocado em sala de aula ainda causa algum estranhamento por parte das coordenações e também dos próprios estagiários, que, no anseio de *se tornarem professores*, desejam adentrar no espaço de sala de aula logo no início do curso. Porém, durante a realização das propostas, eles vão compreendendo a importância de olhar a escola, e não somente a sala de aula ou, de uma forma ainda mais reducionista, olhar apenas o seu conteúdo. O depoimento de um aluno que já exerce o trabalho docente em mais de uma escola, há alguns anos, é ilustrativo. Diz ele: *“quando eu ouvia falar de projeto pedagógico na escola, sabia que era um documento, mas não tinha ideia do quanto seu conteúdo é importante, e se não tivesse sido ‘obrigado’ a fazer este estudo, provavelmente continuaria sem saber para que serve”*. Outra acadêmica se manifestou afirmando: *“considero o estágio realizado muito proveitoso, porque pude conhecer a estrutura de uma instituição escolar que não conhecia como estudante e que, se entrasse direto para sala de aula lecionando, continuaria sem conhecer”*.

Já no decorrer do segundo semestre, o foco do estágio passa a ser a observação e a análise da docência no espaço escolar. Contribuem para a realização desse estudo as disciplinas de Didática e Currículo da Educação Profissional. O diálogo é permanente entre as teorias estudadas e o acompanhamento das situações de sala aula. A ação docente é estudada e discutida através de fóruns e seminários presenciais e virtuais, tendo como referência as teorias de aprendizagem e as tendências pedagógicas. Realizam-se, ainda, a construção e a efetivação de projeto de monitoria em disciplinas da área de habilitação,

⁴ A fonte itálica será usada para destacar as falas dos estudantes.

com as primeiras intervenções. Durante o acompanhamento do estágio, os acadêmicos destacam *“a importância do conteúdo trabalhado nas disciplinas para dar o suporte necessário à realização das observações, pois o que as professoras falam durante as aulas aqui no curso a gente pode ver acontecendo na escola”*.

No terceiro semestre, o estágio curricular propõe a inserção em sala de aula e a assunção do papel de professor, realizando o planejamento, com orientação de disciplina específica, e execução das aulas. O estagiário realiza em sua prática: observação, diagnóstico da turma e definição do foco de intervenção. Com a contínua supervisão acadêmica, desenvolve uma ação com a turma de estágio ao longo do semestre, em disciplina compatível com sua área de formação.

Ao final dos três semestres, realizamos o fórum dos estágios, que se constitui num momento privilegiado de socialização das vivências e das aprendizagens realizadas durante o curso. A participação nessa etapa requer analisar a trajetória individual e coletiva, avaliar-se e avaliar o curso, contribuindo com a melhoria dos processos individuais e coletivos.

CARACTERIZANDO OS FUTUROS PROFESSORES

O Projeto Institucional Pedagógico define o perfil do egresso do Centro Universitário Feevale, apontando algumas competências que deverão ser objeto de atenção e de construção, por parte dos docentes e acadêmicos, ao longo dos diferentes cursos de graduação oferecidos pelos Institutos Acadêmicos: ter competência formal; ser pesquisador; ter autonomia e autoria de pensamento; ter habilidade de, sabendo reconstruir conhecimento, enfrentar qualquer desafio profissional; aprender a aprender; manejar criativamente lógica, raciocínio, argumentação, dedução e indução; ser capaz de estabelecer relação entre teoria e prática; buscar a competência através da formação permanente; ser capaz de trabalhar em equipe; exercer a capacidade de avaliar e avaliar-se; ter projeto próprio, sempre renovado; ser empreendedor; ser ético; ser um profissional com capacidade transformadora, com possibilidades de avaliar e questionar a realidade social, favorecendo mudanças; conhecedor da realidade regional, nacional e internacional, capaz de contribuir para a formação de uma nova consciência política afinada com a sociedade globalizada e utilizar os conhecimentos da tecnologia como ferramenta facilitadora e modernizadora de sua atividade profissional (PIP, 2002, p. 30).

Desde a criação do curso, o perfil dos alunos que o procuram tem sido representado por bacharéis que têm uma carreira constituída em sua área de formação e estão buscando a formação pedagógica tendo em vista mais uma oportunidade de inserção profissional. Mais recentemente, tem-se observado a procura também por parte de profissionais que já atuam na educação profissional há mais tempo e estão tentando qualificar sua formação tendo em vista a recomendação legal e a melhoria de sua prática docente. São oriundos de diversos cursos técnicos, como Administração de Empresas, Direito, Ciências Contábeis, Economia, Fonoaudiologia, Comércio Exterior, Arquitetura, Engenharias, Turismo, Enfermagem, Nutrição, Psicologia, entre outros. Paralelamente ao curso, exercem sua profissão em espaços específicos.

Ao constituirmos as turmas, fazemos um levantamento das expectativas em relação ao curso e à docência. Nesses momentos,⁵ obtemos respostas como: *“estou procurando ampliar meus espaços de trabalho; estou buscando mais uma alternativa de formação profissional; estou procurando qualificação para ter melhores condições de competitividade no mercado de trabalho”*; ou ainda, *“sempre tive vontade de lecionar, mas, na época em que cursei a faculdade, não pude fazer o curso que queria, agora encontrei este e estou voltando”*. É interessante observar que a procura por espaços de atuação profissional sempre é destacada em todas as turmas, o que é compreensível, pois a competitividade do atual mercado de trabalho não pode ser ignorada por nós. Porém, como docentes, o grande desafio do curso consiste em trabalhar com as expectativas de quem está buscando apenas mais uma oportunidade de trabalho, de modo a favorecer constantes reflexões sobre a educação, a docência, o papel social da escola e do professor, buscando provocar a formação de um profissional reflexivo, que pense sobre sua prática pedagógica, que a avalie permanentemente, a fim de se apropriar dela e sobre ela gerar conhecimentos.

Segundo Alarcão, o professor reflexivo é aquele que tem a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido à prática pedagógica.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta concepção, a noção de profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (ALARCÃO, 2004, p.41).

Ao comentar sobre suas expectativas, muitos alunos manifestam a vontade de *“aprender a dar aula, aprender métodos para lecionar, aprender a didática para ensinar”*, da qual se depreende uma concepção de aprender e ensinar fundada no paradigma da racionalidade técnica, que orientou a formação de especialistas, a educação em geral, a formação de professores e o ensino nas últimas décadas. Esse paradigma sustentava a ideia de que, usando o método adequado, seria possível ensinar qualquer conteúdo a qualquer aluno. Cabe ressaltar que esse modelo de escola atendia a organização dos processos de trabalho pautados no modo de produção *fordista/taylorista*. Ora, no contexto atual, caracterizado por constantes e velozes mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, em que as certezas são provisórias e as incertezas constantes, em que a tecnologia decreta, diariamente, a obsolescência da novidade de ontem, não podemos ancorar nossas propostas pedagógicas nos antigos preceitos de uma didática prescritiva. Propomos que os professores, como profissionais atuantes nas escolas, adotem uma postura investigadora, posicionando-se perante os fenômenos investigados, postura essa que busque compreender a cultura local em diálogo com a global, que reflita sobre sua ação pedagógica e a modifique a partir de suas reflexões. Esse profissional contribuirá com a viabilização de

[...] uma escola reflexiva, concebida como uma organização que se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Nessa escola acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigem-

⁵ Dinâmica inicial de apresentação. Registros dos depoimentos dos estudantes.

tes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar de capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento de competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos (ALARCÃO, 2001, p.11).

Outro aspecto que se destaca nas características dos acadêmicos é o pouco tempo de que dispõem para se dedicar ao curso, pois, para muitos deles, essa é a terceira ou quarta atividade simultânea assumida e, por ser ofertado na modalidade a distância, permite a organização autônoma de cada aluno. Nos encontros presenciais mensais e nos atendimentos individuais na disciplina de Estágio, é possível acompanhar a auto-organização de cada um, as facilidades e dificuldades encontradas, além de realizar intervenções, buscando qualificar as reflexões e a realização de registros sobre a realidade escolar em interlocução com as disciplinas cursadas. A esse respeito entendemos que

As tecnologias da comunicação utilizadas na EaD oferecem diversas linguagens que favorecem a aprendizagem. As linguagens oral, escrita, audiovisual e multimídia fazem-se presentes de modo a facilitar a aprendizagem, tornando o processo mais desafiador, por um lado, e, por outro, sintonizado com a base sociotécnica de nossa sociedade, o que ativa matrizes culturais e abre perspectivas para a EaD. Além das perspectivas, impõe desafios que colocam docentes em frente a diversas questões relativas à qualidade do ensino, às perspectivas dos estudantes quanto à modalidade educativa que estão conhecendo e de novas possibilidades pedagógicas para a prática docente (SOUZA, SARTORI, e ROESLER, 2008, p. 335).

Sabemos que o desafio é constante para docentes e discentes. Estes dispõem de mais autonomia e são constantemente chamados a opinar nos fóruns, tornando a participação insubstituível. Quanto aos professores, cabe destacar que “a docência na EaD contempla e constitui-se de diversos elementos articulados, demonstrando que não é uma ação hermética ou estática, ao contrário, está inserida num processo ativo, em constante movimento, num espaço repleto de elementos objetivos e subjetivos” (SOUZA, SARTORI e ROESLER, 2008, p. 337).

Nesse processo, estamos permanentemente aprendendo e ensinando, junto com nossos alunos/professores, pois, como afirma Freire, “não há docência sem discência” (1999, p.23). É no processo de formação de professores reflexivos, pesquisadores de sua prática, que necessariamente precisamos pesquisar a nossa prática, fazer a nossa reflexão sobre o trabalho proposto e realizado junto aos acadêmicos. O exercício reflexivo é condição *sine qua non* para sustentação desse projeto pedagógico e para nossa contínua formação docente, pois, segundo Freire, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (1999, p. 25).

EM BUSCA DO “SABER ENSINAR” NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Alguns alunos, quando questionados sobre o que esperam da disciplina de Didática na Educação Profissional, respondem: “*quero aprender a ser professor*”. E, aprofundando a questão, perguntamo-lhes sobre o precisam saber para ser professor. Invariavelmente, as respostas contemplam os métodos e as técnicas para ensinar, embora, às vezes, não se reduzam a essas. Conforme Anastasiou (2003, p. 8), essa busca por métodos

e técnicas é fruto do tecnicismo, uma tendência pedagógica implementada no sistema educacional brasileiro na década de 1970, a partir das reformas efetivadas no período da ditadura militar, época em que foram assinados vários acordos entre Brasil e Estados Unidos e, desses acordos, decorreram duas leis educacionais: a Lei nº 5.692/71, que reformou o ensino de 1º e 2º graus (nomenclatura usada na época) e a Lei nº 5.540/68, a qual modificou o ensino superior.

Na tendência tecnicista, havia o predomínio absoluto da utilização de modelos, em que os exercícios de fixação determinavam “siga o exemplo” e tinham como objetivo a memorização pela repetição. O papel do professor consistia em selecionar material ou aplicar as apostilas preparadas por técnicos, com atenção especial ao controle do comportamento dos alunos, os quais, passivamente, deveriam repetir as atividades até decorarem as respostas esperadas pelo professor. Essa tendência começou a enfraquecer na década de 1980 em decorrência do cenário de mudanças políticas, econômicas e culturais e, mais especificamente no campo da educação, das diversas discussões sobre o papel social da escola.

Levantadas as expectativas e os conhecimentos prévios dos alunos, é o momento de buscar, através da observação da docência, na academia, como alunos, na escola, como estagiários, em filmes e documentários, os saberes que contribuem com a formação do professor, além, é claro, dos referenciais teóricos indicados, que, lidos e discutidos, sustentam as reflexões realizadas.

As questões que perpassam as disciplinas durante o semestre se referem ao papel do professor na contemporaneidade e instigam o estudante a pensar sobre “que professor eu quero ser?”. Desse ponto de partida, reconhecemos os saberes iniciais dos alunos, pois todos trazem inscritas, em suas histórias e memórias, marcas deixadas por professores em algum momento de sua formação anterior, contribuindo com a construção de crenças ou conceitos quanto à docência, que, a partir do trabalho proposto, podem ser reforçadas, modificadas ou refutadas. Para isso, é fundamental que sejam analisadas à luz de referenciais teóricos, discutidas com o grupo e observadas na prática em diversas posturas docentes, pois, como afirma Grillo (2006, p. 74), a mudança conceitual quanto à prática docente é uma tarefa solitária e solidária. É um paradoxo, mas é possível compreendê-lo, se pensarmos que só o próprio sujeito pode realizá-la na sua subjetividade, portanto, solitário, e, ao mesmo tempo, solidária, porque o conhecimento advém da vida em sociedade, e o papel dos colegas de grupo é fundamental nesse sentido.

No processo de tornar-se professor, é fundamental que o aluno (re)pense sobre suas aprendizagens e o significado delas em sua história pessoal. Perguntas desencadeadoras e desafiadoras como: quando descobriste que já sabias ler? E calcular? E andar de bicicleta? E dirigir? Quais foram as aprendizagens mais significativas na tua infância? E na adolescência? E na vida adulta? Como foram esses processos de aprendizagem? Qual a importância do papel assumido por quem estava a teu lado nesses momentos? Essas e tantas outras possíveis questões põem o aluno/professor em contato com suas aprendizagens e, por outro lado, desestabilizam a certeza de que, para ensinar, são necessários apenas métodos, técnicas e conteúdos, pois ensinar e aprender são processos

complexos, dialógicos e interdependentes, que compreendem mais do que conteúdos, colocando os sujeitos em relação.

Para contribuirmos com a formação docente, hoje, entendemos que seja necessário trabalharmos na perspectiva interdisciplinar, em que a pesquisa e a reflexão sejam práticas cotidianas, preparando o aluno/professor para enfrentar situações sempre inusitadas na sala de aula. Situações estas que exigem respostas rápidas, mas nem por isso superfúas, e que só podem advir de um professor que esteja envolvido com o contexto de seus alunos, que conheça suas histórias de vida, que tenha a sensibilidade e a intuição necessárias para fazer a leitura do momento.

Estudar a docência compreende uma quantidade imensa de conteúdos ou aspectos que não se esgotam em um semestre ou mesmo em um curso, porém, considerando o limite de tempos e espaços de término, temos conseguido articular os aspectos teóricos e práticos da formação, pois o retorno apresentado pelos acadêmicos, através das produções como artigos, textos reflexivos e relatórios, evidencia a realização desse exercício. Ilustrando tal afirmação, citamos o registro de uma aluna, que disse: *“confesso que, quando iniciei este curso, achava bobagem essas questões pedagógicas, afinal sou uma engenheira. [...] comecei a lecionar e, com medo de errar, fiz como meus professores (da engenharia) faziam, traziam tudo prontinho [...] meus alunos reclamaram e aí eu entendi que precisava fazê-los interagir. Mudei minhas aulas e agora estão gostando, desafio-os a resolver problemas [...]”*. E conclui dizendo que, através desse curso, foi possível *“abrir meus horizontes, fazendo uma engenheira entender que os números não são o mais importante em nossas vidas, eles são parte da vida, mas a formação do cidadão completo, pensante, humano, ético e solidário é muito maior [...]”*.

O Fórum dos estágios, realizado no final do semestre, desafia os acadêmicos a apresentar e discutir sua experiência docente, a apresentarem-se na condição de professor, relatando suas vivências, reconhecendo seus acertos e erros, seus aprendizados e seus não-saberes até o momento. Isso porque, conforme Grillo (2006 p.78), *“a docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação”*. Assim, os alunos concluem o curso conscientes de seu inacabamento e, conseqüentemente, sabedores de que a formação docente se faz continuamente, dia a dia, aula após aula, e que, enquanto estivermos sendo professores, jamais estaremos prontos. Apenas estaremos sendo...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, procuramos apresentar a proposta do Curso de Formação Pedagógica de Docentes para Educação Profissional e a forma como estamos desenvolvendo nosso trabalho, relatando as atividades realizadas e também os desafios que se nos apresentam.

Acreditamos que o curso vem atendendo seu objetivo em relação à formação de um professor pesquisador, uma vez que lhe possibilita uma prática não mais intuitiva ou calcada em modelos tradicionais de transmissão de conhecimento e, sim, uma prática

intencional, a qual constrói o conhecimento partindo de onde o sujeito está e do que caracteriza o contexto no qual está inserido.

Tem sido um desafio desconstruir paradigmas estabelecidos no que se refere à busca de métodos e técnicas como único meio para ensinar. O exercício da reflexão não é tarefa fácil para um público acostumado a respostas pontuais, objetivas e baseadas em variáveis previamente determinadas. Consideramos, no entanto, que os alunos conseguem, durante o curso, ampliar sua compreensão do processo educativo, como foi destacado por um acadêmico: “*tive a satisfação de conhecer novos enfoques e de reconhecer em mim como fui afetado pelas teorias preponderantes no período em que estive na escola. Os conteúdos trabalhados serão permanentes e fundamentais para o professor que estou constantemente me tornando e me transformando*”.

É através da articulação teórico-prática, da interdisciplinaridade e da pesquisa como princípios educativos que realizamos esse projeto de formação pedagógica, o qual tem contribuído para a qualificação do docente da educação profissional.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2004, 102p.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. *Um Professor que Pensa, uma Escola que Aprende: contribuições para construção de uma prática reflexiva*. XV Seminário Internacional. São Paulo. Maio 2001, 68p. Doc. impresso.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). *Processos de Ensino na Universidade*. Pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula. Joinville: UNIVILLE, 2003, 145p.
- BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação o nacional*. Disponível em: (<http://www.planalto.gov.br/ccivil>)
- CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE. *Projeto Institucional Pedagógico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2002.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE. *Projeto Pedagógico do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes*. Novo Hamburgo: Feevale, 2008. 38p.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 02 de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, CNE, 1997.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, CNE, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999, 165p.

GRILLO, Marlene. O Professor e a docência: o encontro com o aluno. p 73–89. In: ENRICONE, Délcia (org.). *Ser Professor*. 5ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, 141p.

PERES, Américo Nunes. *Formação de Professores*. Comunicação apresentada no Seminário realizado pelo SPN em Março de 2003. Porto. Disponível em: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=141&doc=105&mid=115>. Acesso em: 08 dez 2008.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli. A formação do professor do ensino técnico no contexto da reestruturação produtiva, p.101–110. In: KRONBAUER, Selenir C. G; SIMIONATO, Margareth Fadanelli (orgs.). *Formação de Professores: Abordagens contemporâneas*. São Paulo: Paulinas, 2008.

SOUZA, Alba Regina Battisti de; SARTORI, Ademilde Silveira; ROESLE, Jucimara. *Mediação Pedagógica na Educação a Distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas*. Disponível em: (<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2009&dd99=pdf>). Acesso em: 08 dez 2008.

VIVENCIANDO E REFLETINDO AS METODOLOGIAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*Eliane Cristina Araujo Schneider*¹

RESUMO

A Educação Profissional no Brasil, concebida sob um novo paradigma pedagógico a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível técnico, aponta que o foco da educação profissional se transfere dos conteúdos para as competências e demanda ao professor que atua nessa modalidade de ensino novos desafios no que se trata das concepções de ensino-aprendizagem e avaliação. A necessidade da formação desses professores é contemplada pela Resolução CNE 02/97, que dispõe sobre Programas de Formação Pedagógica de Docentes para o Ensino Fundamental e Médio e Educação Profissional de nível técnico. Na prática diária do Programa de Formação Pedagógica do Centro Universitário Feevale, em Novo Hamburgo/RS, percebe-se, nos (as) alunos (as) do curso que realizaram sua formação inicial em cursos de bacharelado, a necessidade de investir em programas de formação continuada, voltados para a reflexão sobre metodologia de ensino-aprendizagem e avaliação na educação profissional. A partir da proposta de cursos de extensão, envolvendo a indissociabilidade entre a teoria e a prática, foram oferecidos espaços de formação continuada, através da retomada de ações didáticas que orientam a ação desse profissional, partindo das demandas advindas do fazer docente. Conclui-se que as propostas oferecidas podem servir de reflexão à inovação da prática docente.

Palavras-chave: Metodologias. Ensino-aprendizagem. Avaliação. Formação de professores. Ensino técnico

A educação profissional no Brasil apresenta um novo cenário a partir das normatizações que tratam do ensino voltado à formação de competências e aponta para a ressignificação do papel do (a) professor (a) que atua nessa modalidade de ensino.

¹ Docente no Centro Universitário Feevale no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes e no curso de Pedagogia; na Faculdade Cenecista de Osório/ FACOS; mestre em Educação; coordenadora e docente dos cursos de extensão apresentados neste artigo. E-mail: elianes@feevale.br

A formação de professores em Programas Especiais que habilitam o bacharel para atuar como docente no ensino técnico aponta como necessária a formação pedagógica desse profissional, em sua maioria, com vasto conhecimento e experiência na sua área de atuação, mas pouco ou nenhuma experiência como docente.

O Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do centro Universitário Feevale/NH recebe profissionais de diferentes áreas, como Direito, Administração, Psicologia, Farmácia, Nutrição, Comércio Exterior, entre outras, os quais buscam qualificar a sua ação como docentes do ensino técnico, ou mesmo iniciando um novo espaço de inserção profissional.

Sabe-se que os conhecimentos adquiridos pelos professores, em seu curso de formação inicial, no caso das licenciaturas, servem de base para iniciar o exercício do magistério, porém nem sempre os têm encorajado a assumir uma atitude de reflexão e ação. Portanto, a formação inicial não basta, é preciso desenvolver práticas de formação continuada dos educadores, capazes de proporcionar espaço de análise crítica e reconstrução do seu fazer. A partir das necessidades detectadas na realidade social, o grupo de professoras² do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes elaborou uma proposta de formação continuada aos professores que atuam no ensino técnico, a qual busca oferecer aperfeiçoamento através da formação continuada, com o objetivo de qualificar o trabalho desse professor, desenvolvendo autonomia intelectual necessária aos profissionais, para que possam ampliar sua capacidade de análise, decisão, planejamento, avaliação e de conhecimentos para atender as atuais demandas do contexto escolar.

Essa formação se desenvolveu numa perspectiva dialética e crítica, a partir de sessões semanais, constituindo, com isso, um espaço de trocas com o objetivo de socializar as práticas, aprofundar a discussão teórica e vivenciar experiências.

Este artigo é fruto dessa experiência e se propõe a discutir as mudanças nas legislações atuais, a repensar o papel do educador que atua na Educação Profissional, em especial, no ensino técnico, bem como relatar a proposta do curso e as vivências realizadas.

Nessa perspectiva, a interpenetração entre ensino-extensão acontece uma vez que a necessidade de formação continuada tem sido detectada a partir das demandas do ensino e das práticas de estágio do curso, sendo oferecida na forma de extensão. Com isso, há o fortalecimento da interlocução que se estabelece entre o espaço de formação (Universidade) e as escolas, as quais constituem o campo empírico, a partir do estudo da realidade que esse grupo proporciona.

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE

A história da Educação profissional no Brasil inicia-se em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas tinham por objetivo educar, pelo trabalho,

² Eliane Cristina Araujo Schneider; Lúcia Hugo Uczak; Maria Elena Ferrão, Margareth F. Simionato; Tereza Cristina Mayboroda, colegiado do curso de Formação Pedagógica de Docentes do Centro Universitário Feevale, Novo Hamburgo, RS/Brasil.

os órfãos, os pobres e os desvalidos da sorte, retirando-os das ruas. Com a criação dessas escolas, manifesta-se o início de uma preocupação com a formação de professores para esse nível de ensino. Segundo Simionato (2008), a preocupação era com a formação de professores, mestres e contramestres para as escolas profissionais e também de professoras de trabalhos manuais para as escolas primárias.

Em 1942, a reforma Capanema propôs a adequação entre as propostas pedagógicas existentes para formação de intelectuais e trabalhadores e as mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho. Para as elites, foram criados os cursos médios — científico e clássico — preparando-as para o ensino superior. Para os trabalhadores instrumentais, alternativas amparadas pelas leis orgânicas, em nível médio — o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não dava acesso ao ensino superior. As leis orgânicas do ensino, como a Lei Orgânica do Ensino Industrial, apontavam para a formação dos professores

Os sistemas SENAC e SENAI, criados respectivamente em 1942 e 1946, passaram a integrar a formação profissional em parceria com a iniciativa pública, para atender as exigências de um mercado profissional industrial que passava a exigir mão-de-obra qualificada.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, contemplava as mudanças acontecidas no mundo do trabalho, dirigia-se ao reconhecimento dos saberes além dos acadêmicos, em decorrência do desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário. Segundo Kunzer (2002), pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao ensino regular, estabelecendo-se plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento dos estudos.

Aponta Simionato (2008) que o artigo 59 da referida lei apresenta a formação dos professores para o Ensino Médio nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e a formação de professores de disciplinas específicas do ensino técnico, em cursos especiais. Em 1970, foram criados os esquemas I e II, para organizar as diferentes ofertas de formação específica, a qual perdurou no país até 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — nº 5.692/71 —, que reformulou a anterior, nº 4.024/61, generalizou a profissionalização no ensino médio, então denominado segundo grau. Transformou o modelo humanístico/científico em científico/tecnológico. Nessa época, o segundo grau caracterizava-se por uma dupla função: preparar para o prosseguimento dos estudos e habilitar para o exercício de uma função técnica.

Naquele tempo, o ofício do professor da educação profissional compreendia as técnicas de como fazer. Os conteúdos eram selecionados de acordo com as tarefas típicas de cada ocupação, memorização, rigidez de procedimentos repetitivos, com conteúdos fragmentados, tendo como meta a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, separando os tempos de aprender teoricamente e de repetir procedimentos práticos e de exercer rigorosamente o controle externo sobre o aluno.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, constitui-se em um marco para a Educação Profissional, já que trata dessa como parte do sistema educacional. Nesse novo enfoque, a educação profissional tem como objetivo não só a formação

de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização de trabalhadores de qualquer nível de escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis técnicos e superiores, em um permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Em decorrência, a qualificação profissional passa a repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitem ao cidadão-produtor chegar ao domínio intelectual do técnico e das formas de organização social para ser capaz de criar soluções originais para problemas novos que exigem criatividade, a partir do domínio do conhecimento. [...] O objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de modo a atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção da sociedade [...] (Kuenzer, 2002, p. 33).

No que diz respeito à formação de professores, a lei mencionada nada aponta em relação aos professores do ensino técnico, apenas extingue os esquemas I e II. Dada a falta de professores de determinadas disciplinas, a Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997, dispõe sobre o Programa de Formação Pedagógica de Docentes para o Ensino Fundamental e Médio, incluindo a Educação Profissional de nível técnico, apresentando como estruturação curricular um núcleo contextual que envolve as relações do contexto imediato e geral onde a escola está inserida; um núcleo estrutural, abordando a integração com as diferentes disciplinas, métodos adequados e adequação ao processo ensino-aprendizagem, além de um núcleo integrador, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e à organização do trabalho escolar.

Para tanto, os desafios do professor da Educação Profissional são abrangentes. Segundo Rehem (2006),

os educadores na sociedade líquida³ deparam-se com o desafio de desenvolver uma práxis que corresponda à formação do homem novo, capaz de lidar com as características dessa época sem se desintegrar, de manter-se inteiro como pessoa e como profissional, desenvolvendo uma relação crítica com o conhecimento, com as relações do trabalho e da sociedade para nelas intervir criativa e autonomamente. A educação para essa sociedade deverá contribuir para formar seres com autonomia intelectual e moral, que desenvolvam esquemas e operações mentais facilitadoras da mobilização de conhecimentos, habilidades, valores, emoções e atitudes que os tornem capazes de assumir responsabilidade plena por sua carreira, por suas relações, por suas ações (p.3).

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, publicados em 2000 pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, apontam que o foco da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências e demandam ao professor que atua nessa modalidade de ensino novos desafios no que se trata das concepções de ensino-aprendizagem e avaliação. A nova

³ Zigmunt Bauman, na obra "A modernidade líquida" (2001, apud Rehen), caracteriza o período de modernidade da história da humanidade em dois estágios: modernidade sólida e modernidade líquida. O primeiro estágio corresponde ao período em que a durabilidade foi extremamente valorizada; e o segundo é caracterizado pela mutabilidade, pela fluidez, pela flexibilidade estrutural, organizacional e relacional.

educação profissional desloca o foco do trabalho do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro.

Diante das características do mundo atual, o mercado de trabalho requer profissionais da educação capacitados, que tenham flexibilidade para enfrentar situações cada vez mais desafiadoras no exercício da prática docente.

A docência é uma tarefa desafiadora e complexa. O professor, para atender as necessidades prementes dos educandos que vêm de uma sociedade inserida no mundo globalizado e com transformações tecnológicas e sociais, precisa investir, de forma consistente, na qualidade de sua formação.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A) DO ENSINO TÉCNICO

O Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do Centro Universitário Feevale oferece um espaço de formação pedagógica aos portadores de diploma de graduação — bacharelado —, habilitando-os a atuar como docentes em áreas afins à sua formação.

O projeto pedagógico do curso indica que o egresso do curso deverá atuar como um docente crítico e reflexivo envolvido na formação inicial e continuada de trabalhadores, tendo como princípio de sua ação educação-profissional ser um educador-pesquisador.

Nas disciplinas do curso e na orientação de estágio dos acadêmicos do Programa, tem-se constatado que, em muitas escolas e sistemas de ensino, se percebem práticas voltadas basicamente para a exposição do conteúdo, com ênfase no seu acúmulo, na exposição da matéria pelo professor, na preocupação com a formação “técnica” do aluno, com práticas metodológicas e avaliativas em que persistem visões epistemológicas empiristas e aprioristas. Observa-se que questões dessa natureza estão apenas na superfície de uma problemática maior, ou seja, a carência de fundamentação teórica para sustentar a prática docente.

O professor aperfeiçoa sua prática profissional ao exercê-la, ao investigar a própria prática não apenas produz reflexões e compreensões sobre a práxis pedagógica, mas também sobre si mesmo e seu próprio ideário pedagógico. Quando falamos em formação continuada, propomos a formação reflexiva do professor.

Em pesquisa recente sobre a educação, “vista pelos olhos do professor”, Gentile (2007) afirma que a formação inicial aparece como satisfatória, sem, no entanto, atender as necessidades do professor no seu trabalho cotidiano. Para Larrosa (1994, p.49), “o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho”.

A fundamentação teórica é fator relevante para formação profissional de educadores, contendo falas que os preparam e capacitam para uma melhor prática docente, através da reflexão e da análise crítica de forma contextualizada. O empirismo cede espaço à

⁴ Fonte: Nova Escola e IBOPE, 2007.

busca de realização de práticas educativas fundamentadas, levando-se em conta a subjetividade dos professores em sua prática diária.

[...] Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume a sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e a orienta [...] (Tardiff, 2002, p.230).

A partir das necessidades detectadas nas falas dos alunos do curso, foi proposta a formação continuada, através de cursos de extensão, dirigidos aos (às) professores (as) que atuam no ensino técnico. Em um primeiro curso, foi oferecido um espaço de vivências e reflexões sobre as metodologias de ensino-aprendizagem e num segundo, foram agregadas à temática as propostas de avaliação. Como diferencial dessa proposta, propôs-se a experimentação das metodologias de ensino com possibilidade de projetar o aprendido e o vivido para o espaço de sala de aula.

Nos dois cursos, discutiram-se as metodologias de ensino e aprendizagem na Educação Profissional, a formação de competência e as metodologias de ensino-aprendizagem, o ensino por projetos como uma alternativa para a construção de competências, o uso de situações-problema como metodologia de aprendizagem, as técnicas de ensino na Educação Profissional e o ensino com pesquisa, os mapas conceituais e a avaliação.

Aprender e ensinar novas linguagens desafia, conforme Arroyo (2000), o professor a recuperar “a pedagogia do como”, que aponta a importância não do que se aprende, mas do como se aprende, da forma de ensinar; as questões relativas ao *como* deveriam ter mais espaço nos cursos de formação de professores. Ainda aponta que pensar o *como* favorece uma aprendizagem significativa aos alunos.

No quadro atual de imprevisibilidade, de mudanças e incertezas, deve-se continuar a atuar em sala de aula como se fazia em tempos passados? Diante da perspectiva de formação de competências, como deve ser o ensino no que concerne à Educação Profissional? Se entendemos por competência a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações que estão ligadas a contextos culturais, profissionais e sociais”, conforme Perrenoud (2000), quais as “melhores” estratégias de ensinagem?

Tomando-se emprestado o termo ensinagem, utilizado por Anastiou (2003), que “indica uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual de parceria” [...] (p.15), considera-se que “o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, no sentido de estudar, selecionar, organizar, e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos” (p. 69).

Ainda os RCNEP⁵ apontam que:

⁵ Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, publicados pelo Ministério da Educação e Cultura (2000).

no paradigma de construção de competências, centrado na aprendizagem, a metodologia não é artifício, mas questão essencial, identificando-se com as ações ou o processo de trabalho do sujeito que aprende, processo este desencadeado por desafios, problemas e / ou projetos propostos pelo professor e por este monitorado, orientado e assessorado (2000, p.31).

No que diz respeito aos projetos de trabalho, foi proposta uma reflexão a partir de conceitos teóricos, assim como os outros assuntos tratados no curso, partindo-se, então, para as vivências.

Entende-se que os projetos de trabalho são propostas pedagógicas disciplinares ou interdisciplinares, compostas de atividades a serem executadas pelos alunos, sob a orientação do professor, destinadas a criar situações de aprendizagem mais dinâmicas e efetivas, atreladas às situações de vida dos alunos pelo questionamento e pela reflexão, na perspectiva da construção do conhecimento e da formação para a cidadania e o mundo do trabalho. O trabalho com projetos favorece o aprendizado para além da escola, tornando a aprendizagem significativa, ativa, criativa, interessante para o aluno, reposicionando-o como sujeito de sua aprendizagem. Dessa forma, um projeto supera uma prática expositiva, já que por ele os alunos buscam os conhecimentos pelas necessidades e pelos interesses individuais e grupais no contexto no qual estão inseridos. O trabalho com projetos é uma estratégia adequada para ajudar os alunos a resolver problemas do mundo do trabalho.

NAS TRILHAS E CAMINHADAS METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A fim de vivenciar um projeto, se propôs que os alunos, ou melhor, professores na condição de alunos trouxessem objetos relativos aos seus ofícios, instrumentos de trabalho (Enfermagem, Informática, Educação, Administração...); a professora contribuiu trazendo outros objetos. Eles foram dispostos em cima de uma mesa e pediu-se que os alunos escolhessem um deles. Após, foi solicitado que cada um argumentasse o porquê de sua escolha. Num segundo momento, os alunos deveriam se agrupar conforme os interesses manifestados, escolher uma temática que envolvesse os interesses de todos, respondendo aos seguintes questionamentos: o que sabemos? O que queremos saber? Como vamos saber? Após isso, responderam e deram início a uma pesquisa a respeito das temáticas levantadas. A partir da proposta, discutiu-se o surgimento da temática dos projetos, nesse caso, provinda do interesse dos alunos.

Numa segunda proposta, foi sugerido a eles um projeto com a seguinte temática: *Que competências são requeridas aos profissionais das diferentes áreas técnicas na sociedade atual?* Foram apresentadas duas histórias ilustrativas: “A canoa” e “O parafuso”, a fim de dialogar sobre as competências. Após, entregues recortes de jornais retirados da obra “A formação nas páginas do jornal”⁶, a fim de se discutir o perfil do trabalhador

⁶ Arruda (2006) analisa, nesta obra, as páginas de jornais, a fim de compreender o conceito e as práticas, as representações sociais relativas à formação diante da imposição do mundo do trabalho na busca de profissionais altamente qualificados. O jornal inserido no modelo da economia capitalista vem legitimar cada vez mais o sistema da imprensa, pois promove o alargamento do público através das suas publicações ao mesmo tempo em que retrata e orienta a tendência atual em formação.

no mundo atual. Também foram apresentadas, em relação à temática, as mesmas questões do projeto anterior e, conseqüentemente, a análise das competências gerais das diferentes áreas explicitadas nos RCNEP. Depois, foi discutido como poderia ser dada continuidade ao projeto.

Ainda como estratégia de avaliação, foi apresentado o portfólio como um instrumento e registro condizente com um trabalho com projetos, o qual favorece a observação do processo de construção do conhecimento do aluno através dos registros. Entende-se por portfólio o registro da trajetória da aprendizagem do aluno; local para armazenar todos os passos percorridos pelos estudantes; nele o aluno vai, diariamente, acumulando dados, tanto no que se refere a textos, documentos, registro de atividades e ações, como também impressões, dúvidas, incertezas, certezas, relações com outras situações vividas na escola ou fora dela. O portfólio também possibilita aos professores e aos alunos uma reflexão sobre as suas trajetórias. O professor pode encontrar no portfólio elementos para planejar as suas ações e intervenções na prática cotidiana.

Quanto ao uso de situações-problema como metodologia de aprendizagem, as teorias contemporâneas da educação sugerem que, se quisermos provocar nos alunos o desejo de aprender, necessitamos trabalhar conteúdos que tenham sentido em contextos reais e significativos. A situação-problema tem sido apontada como um meio que suscita o interesse e a vontade de buscar a compreensão dos problemas, pois a natureza humana se motiva diante de situações desconhecidas que provocam a vontade para buscar a solução dos enigmas. Tem como referência a Metodologia da Problematização baseada no Método do Arco de Maguerez, apresentado por Bordenave e Pereira (apud Hengemüle, 2007), com a vivência das etapas que constituem esse método, observação da realidade social, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade, as quais podem servir como referência para pensar o ofício de professor e o lugar da prática pedagógica.

É nesse sentido que Anastasiou e Alves (2003) apontam que, na estratégia de resolução de problemas, o aluno se mantém mobilizado, busca aplicar os conhecimentos construídos na direção da solução e na elaboração da síntese, uma vez que está interessado na resposta ou solução para a situação.

Em relação às técnicas de ensino, foram apresentadas algumas individualizadas, como estudo do texto, estudo dirigido, aula expositiva dialogada; e as grupais, como: discussão, debate, seminário, painel integrado, fórum, dramatização, GV/GO⁷, Phillips 66, júri simulado.

As técnicas de ensino, que foram tão fortemente supervalorizadas no paradigma tecnicista, dimensionando o ensino numa perspectiva alienante e ocupando o pedestal do processo pedagógico, voltam a ser discutidas dentro de uma nova ótica no momento atual, enfatizando a relação professor/aluno/contexto como parte integrante da metodologia do fazer docente. Para Araújo (apud Veiga, 1991),

é possível usar o retroprojetor sem ser tecnicista. É possível realizar estudo dirigido sem ser aquela auréola planificante que o definia. É possível a aula expositiva sem ser tradicional. Pode-se usar da instrução programada, mesmo conhecendo seus limites sem a certeza de estar no melhor caminho [...]. É sempre significativo para

⁷ Grupo de verbalização e grupo de observação.

o processo pedagógico concreto que as técnicas não obscureçam ou não enevoem a necessária subjetividade entre professor e aluno e entre os próprios alunos em virtude do que os reúne na escola (p.26).

Importante destacar que, quanto à estratégia de aula expositiva dialogada, ela é uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. Essa estratégia de ensino e aprendizagem tem sido apontada como uma prática pouco satisfatória na busca pela construção do ensino-aprendizagem, mas constata-se que é uma prática extremamente importante e necessária, quando há intervenção do professor, buscando resgatar a curiosidade e a necessidade do aluno em aprender. Para Lopes (apud Veiga, 1991), “uma alternativa para transformar a aula expositiva em uma técnica de ensino capaz de estimular o pensamento crítico do aluno é dar-lhe uma dimensão dialógica” (p. 42).

A partir de um novo olhar a respeito das metodologias, as avaliações tomam uma nova forma, buscando explorar a produção, escrita ou oral, com comentário do aluno, tendo em vista as habilidades de compreender, analisar, sintetizar, julgar, fazer inferências e interpretar as conclusões a que chegou. Ainda a capacidade de síntese, a qualidade da argumentação, a percepção aguçada e crítica dos dados, a capacidade de articulação teoria e prática, as habilidades de organização das respostas com logicidade, clareza e coerência e a participação no grupo apontam para uma nova roupagem da avaliação, entendida como formativa, ajustando os critérios à ação, incluindo os alunos para assumirem, junto com o professor, os riscos das ações tomadas, privilegiando o sujeito, propondo novos desafios e ações frente ao conhecimento adquirido.

O ensino como pesquisa e os mapas conceituais foram ainda apresentados como estratégias significativas de aprendizagem. O ensino como pesquisa oferece condições para que os estudantes adquiram maior autonomia, responsabilidade, desenvolvam disciplina na busca de informações, até serem esgotadas. Essa modalidade pedagógica se baseia no tripé: curiosidade, investigação e descoberta. No contexto do ensino com pesquisa, alguns princípios são fundamentais: o conteúdo é tomado como provisório, dado e resultado da investigação; novos estudos podem reformular o existente com novas perspectivas. Os critérios para validação dos conhecimentos são os de probabilidade, plausibilidade, demonstração, evidência lógica e empírica. Segundo Demo (2000), a base da educação é a pesquisa. “O aluno-objeto é aquele que só escuta aula e a reproduz na prova. O aluno sujeito é aquele que trabalha com o professor ativamente” (p. 30). Tratando-se de um processo investigativo, a pesquisa parte de um assunto temático e compreende os objetivos, a justificativa, as hipóteses, a coleta de dados, o referencial teórico, a análise e as considerações.

Os mapas conceituais⁸ consistem na criação de um diagrama que indica a relação entre os conceitos, procurando mostrar a relação hierárquica entre os conceitos pertinen-

⁸ Técnica desenvolvida em meados da década de setenta por Joseph Novak e seus colaboradores na Universidade de Cornell, nos Estados Unidos, a partir da teoria cognitiva de aprendizagem de David Ausubel (Ausubel et al., 1978,1980; Moreira e Masini, 1982; Moreira, 1983).

tes à estrutura do conteúdo. Teoricamente, propõe-se uma interação entre o novo conhecimento e o já existente, na qual ambos se modificam; aponta que a estrutura cognitiva está constantemente se reestruturando durante a aprendizagem significativa, o processo é dinâmico; que o conhecimento vai sendo construído; na aprendizagem significativa, o novo conhecimento nunca é internalizado de maneira literal, aprender significativamente implica atribuir significados e estes têm sempre componentes pessoais. A construção do mapa pode ser feita ao longo de um semestre ou se referir a apenas uma unidade de estudo, um tema, problemas, etc., individualmente ou em grupo.

Os mapas conceituais facilitam o trabalho do professor na organização da sua aula, no sentido de ajudar o aluno a perceber a relação entre os conceitos; estabelecer uma estratégia de ampliação deles; diagnosticar e controlar a aprendizagem por meio da identificação dos conceitos a serem compreendidos de forma equivocada, de lacunas evidenciadas, ou mesmo do alcance dos objetivos propostos, servindo, assim, como estratégia de ensinagem e instrumento de avaliação.

Essas propostas metodológicas e avaliativas se aproximam dos currículos da Educação Profissional, ancorados na construção de competências, que propõem um conjunto significativo de problemas e projetos, reais ou simulados, propostos aos alunos e que desencadeiam ações resolutivas, incluídas as de pesquisa e estudo de conteúdos ou de bases tecnológicas reunidas em disciplinas, seminários, ciclos de debates e atividades experimentais.

A intencionalidade perpassa a educação formal e a ação docente. Planejar e avaliar constituem-se como peças-chave no cotidiano docente. Se a função do professor é ensinar, organizar situações que facilitem a aprendizagem significativa dos conteúdos relevantes e verificar a relevância do que está sendo proposto para aprendizagem diante do contexto dos alunos é um primeiro cuidado que o professor deve levar em conta ao planejar. Nessa linha de pensamento, avaliar a aprendizagem é um processo que deve manter coerência com o processo de ensinagem, ou seja, o professor avalia o que o aluno aprende, para poder criar novas e melhores condições para novas aprendizagens. “Em outras palavras, a avaliação não é um produto final, fechado e acabado. Ela é um momento privilegiado em que o professor recolhe dados para a sua reflexão-na-ação com vistas a redirecionar o seu processo de ensino” (Moretto, 2007, p.52). Para Perrenoud (apud Giesta, 2005), “ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação [...]” (p.112).

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Diante do novo panorama da sociedade do trabalho que se organiza em torno das novas tecnologias, que requer profissionais capazes de inovar, adquirir e construir conhecimentos com rapidez, empreender seu trabalho, agir com autonomia e responsabilidade, tomar iniciativa, solucionar problemas de modo criativo, ter boa capacidade de argumentação, é cabível a exigência de novas capacidades ao (à) professor (a) que forma esses profissionais.

O novo perfil profissional do educador do ensino técnico exige professores questionadores, mediadores, pesquisadores, que desafiem os alunos a voos mais altos, explorando

mais as potencialidades dos aprendizes. O docente competente, inacabado e consciente do inacabamento tem um grande desafio: mobilizar-se continuamente na descoberta e na criação das possibilidades de ampliação de seu trabalho e considerá-lo sempre como constituinte de uma proposta coletiva, a qual exige empenho e corresponsabilidade, estando sempre aberto a novas práticas docentes, mantendo-se atualizado e em sintonia com o mundo do conhecimento, buscando desenvolver a docência da melhor qualidade e a construção de teorias fertilizadoras da práxis dos educadores.

Os cursos de extensão “Educação Profissional: metodologias de ensino-aprendizagem” e “Educação profissional: metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação” foram organizados com o objetivo promover um espaço de vivências e reflexões sobre as metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação que podem ser exploradas na Educação Profissional e demonstraram ser propostas viáveis, contribuindo com a formação continuada dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Em cada encontro, foram trabalhados aspectos relativos às metodologias de ensino, estratégias e técnicas de aprendizagem, às vivências delas e à temática da avaliação, procurando oferecer subsídios teóricos e práticos capazes de provocar reflexões sobre a prática docente. Os participantes apontaram que suas expectativas haviam sido superadas, ainda dizendo que a Instituição foi muito ousada em propor um curso com metodologias e técnicas. Relataram que saíram com uma “bagagem” nova para exercitarem em sala de aula; questionaram seus objetivos de aula; propuseram-se a mudar suas práticas em sala de aula; aprenderam como utilizá-las; enfim, afirmaram que se sentiram desacomodados. Também apontaram como necessário o debate a respeito das competências e da avaliação por competências, advindas do cotidiano da escola, como uma proposta seguinte, indicando a necessidade presente da formação continuada na caminhada do professor. Diante desse panorama, cabe à instituição de ensino fomentar espaços de ação-reflexão-ação da prática docente, promovendo a ressignificação do ser professor na educação profissional na atualidade.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças C.; ALVES, Leonir (orgs.). *Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula*. Joinville, SC: Univille, 2003.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 251 p.
- ARRUDA, Marina Patrício de. *A formação nas páginas do jornal*. Pelotas: Seiva, 2006. 90 p.
- CONSELHO Nacional de Educação. Resolução n. 02 de 1997, Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes, Brasília, CNE, 1997.
- DEMO, Pedro. *Princípio Científico e Educativo*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GENTILE, Paola. A educação vista pelos olhos do professor. *Nova escola*. São Paulo, ano XXII, p. 32–39, nov. 2007.

- GIESTA, Nágila Carpolíngua. *Cotidiano escolar e a formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?* Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005. 224 p.
- HENGEMÜHLE, Adelar. *Formação de Professores: Da função de ensinar ao resgate da educação.* Petrópolis:Vozes, 2007.215 p.
- KUENZER, Acácia (org.). *Ensino Médio.* Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. 246 p.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos.* Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35–86.
- MORETTO, Vasco Pedro. *Planejamento. Planejando a educação para o desenvolvimento de competências.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 134 p.
- PERRENOUD, Phillippe. *Dez novas competências para ensinar.* Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Projeto Pedagógico do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, ICHLA/Feevale, 2007.
- Brasil. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- REHEM, Cleunice M. *O professor da educação profissional: que perfil corresponde aos desafios contemporâneos?* Disponível em: (<http://www.senac.br/informativo>> . Acesso em: 1/10/2006. 10 p.
- SIMIONATO, Margareth Fadanelli. A formação do professor do ensino técnico no contexto da reestruturação produtiva. In. KRONBAUER, Selenir C. G.; SIMIONATO, Margareth Fadanelli (orgs.). *Formação de professores. Abordagens contemporâneas.* São Paulo: Paulinas, 2008. 110 p.
- TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e Formação profissional.* RJ: Vozes, 2002. p. 325.
- VEIGA, Ilma Passos (Org.). *Técnicas de Ensino: Por que não?* 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 1991. 149p.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A DEFICIÊNCIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DIANTE DO DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA

Denise Macedo Ziliotto¹ e Margareth Fadanelli Simionatto²

RESUMO

A promulgação da Lei no. 8.213, de 1991, conhecida como a Lei das Cotas, estabelece a obrigatoriedade de as empresas brasileiras com mais de 100 empregados reservarem vagas para profissionais com deficiência, evocando importantes efeitos sobre as organizações e a sociedade. Dentre as questões que decorrem dessa normatização jurídica, está o reconhecimento do potencial profissional das pessoas com deficiência bem como sua condição como trabalhadores. As empresas têm alegado como entrave predominante ao cumprimento da lei a baixa qualificação desses sujeitos para ocuparem as vagas que estão sendo oferecidas. Nesse impasse, a educação é convocada a contribuir nesse processo de inserção social, pois estaria na via da formação o encaminhamento da profissionalização das pessoas com deficiência. A análise da implicação desses elementos no cenário brasileiro atual e sua consonância com a condição social inclusiva e/ou excludente é o objeto deste trabalho, proposto a partir de uma abordagem histórica e conceitual das relações entre educação e trabalho. As perspectivas apontadas pela análise sugerem a possibilidade de não idealizar a formação como eminentemente inclusiva, investindo na disseminação do envolvimento social na experiência do convívio com a deficiência.

Palavras-chave: Deficiência. Educação Profissional. Inclusão. Trabalho.

¹ Professora titular no mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade, em cursos de pós-graduação e graduação em Psicologia do Centro Universitário Feevale. Membro do grupo de pesquisa Educação, Cultura e Trabalho. Doutora em Psicologia Social pela USP, psicóloga e jornalista. Conselheira do Conselho Regional de Psicologia, seção 07.

² Professora adjunta, coordenadora do Programa Especial de Formação Pedagógica de docentes e membro do grupo de pesquisa Educação, Cultura e Trabalho. Doutoranda em Educação e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista e Licenciada em Supervisão Escolar e Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul. Pesquisadora na área de trabalho e educação, formação de professores, educação profissional, supervisão escolar e gestão educacional.

O século XX e a presente década têm sido pontuados por movimentos sociais que pleiteiam a inclusão de vários sujeitos que não participam da condição de cidadãos, embora integrantes de um mesmo contexto histórico e econômico, sendo que, muitas vezes, nem lhes está assegurada sua sobrevivência biológica. A temática da exclusão tem figurado como relevante em função dos fluxos migratórios e do crescente tensionamento que os grupos à margem da sociedade exercem, seja pela via da violência, seja pela impossibilidade de negar a existência de desigualdades sociais tão desumanas. Como um panorama ainda mais amplo, é reconhecido o caráter ainda recente da promulgação dos direitos individuais (1948, pela ONU), o que indica que o processo em curso de afirmação e ampliação dos direitos sociais alcança maior complexidade pelas diferenças que abarca.

Dentre os movimentos existentes nesse contexto, surgem, no âmbito educacional e organizacional, leis que normatizam a inclusão de pessoas com deficiência nessas instituições como ação do Estado para ensejar uma diminuição das diferenças e tensões sociais existentes. A deficiência começa a obter visibilidade, constituir-se uma questão social e integrar as pautas que são objeto de debate em diversos campos. O aumento da publicação sobre o tema, as mudanças urbanísticas e a presença efetiva de pessoas com deficiência nas escolas regulares e nas empresas são evidências de mudanças relativas à forma com que a deficiência se evidencia na sociedade, mas a localização dessas iniciativas como exemplares sinaliza a restrita convivência social com a experiência da deficiência. Os efeitos desse compartilhamento recente verificam-se, por exemplo, na necessidade de qualificação de docentes, na adaptação de inúmeros recursos sociais e, especialmente, na revisão de uma série de conceitos e valores vigentes sobre a deficiência. Nesse escopo, o intuito central desta análise é abordar as relações entre educação profissional e inclusão social através do trabalho, pois, reiteradamente, são apontados entraves para a contratação de pessoas com deficiência em função de sua baixa qualificação. A partir dos elementos explicitados, pretendemos contribuir para a discussão sobre a implicação da educação diante do processo de inserção profissional de pessoas com deficiência, colocando em evidência aspectos nem sempre considerados, tais como: o papel das instituições de formação, a relação dos docentes e do sistema de ensino na sustentação de uma realidade social pretendida, mas ainda longe de consecução profícua. A partir da contribuição da Psicologia Social, da Psicanálise e da Pedagogia, buscamos construir balizadores teóricos que possibilitem uma análise crítica do estado atual da profissionalização de trabalhadores com deficiência, pois urge contemplar esse debate, já que a discussão até então se dedica majoritariamente a pensar a infância e o contexto escolar inclusivo. A identificação, as relações entre as práticas educacionais e as potencialidades efetivas de essas contribuições serem consoantes com a inclusão de pessoas com deficiência no mundo do trabalho no contexto da formação profissional norteiam o desenvolvimento desse trabalho.

UM PANORAMA COMPLEXO

Inicialmente, é importante contextualizar a realidade da deficiência no cenário brasileiro. Os dados do último censo do IBGE (2000) indicam que 14,5% da população brasileira possui algum tipo de deficiência, contabilizando cerca de 24,6 milhões de pessoas

que são deficientes físicos (27,5%); auditivos (16,58%); visuais (48,13%) ou mentais (8,23%). O elevado índice de deficientes visuais explica-se em função do envelhecimento da população e do enquadramento de sujeitos que têm alguma ou grande dificuldade permanente para enxergar, não se restringindo à incapacidade total, como a cegueira.

Igualmente oportuno é conceituar *deficiência* — aqui analisada a partir das definições da Organização Mundial da Saúde (1982) — como sendo toda perda ou anomalia de uma função psicológica, fisiológica ou anatômica. Sendo assim, diferencia-se de *incapacidade*, que é toda restrição ou impossibilidade (devido a uma deficiência) para realizar uma atividade dentro dos parâmetros considerados normais para um ser humano. Também de *invalidez*, que é uma situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou uma incapacidade que limita ou impede o desempenho de uma função considerada normal, sendo importante considerar fatores sociais e culturais, sexo e idade como variáveis que influenciam essas condições. Nesses termos, a deficiência não incorre necessariamente na experiência da incapacidade ou mesmo da invalidez, mas é justamente a contingência social e o ambiente vivido pelo deficiente que podem restringir, em muitos casos, sua condição, ampliando suas deficiências.

A distribuição da população com deficiência possui a seguinte configuração: 80,3% residem na zona urbana e 19,7%, na zona rural; 46,42% são homens e 53,58% são mulheres; 8,79% têm até 14 anos, 69,41% têm de 15 a 64 anos e 21,8% possuem 65 anos ou mais; 51,14% são da cor branca, 7,5%, da preta, 0,43%, da amarela, 39,85% são da cor parda; apenas 0,51% se declarou indígena. Considerando que a maioria reside em espaços urbanizados e está em idade potencialmente ativa para o trabalho, é evidente o contingente de pessoas que poderia exercer funções remuneradas como uma forma de inclusão social. Mas, segundo dados do IBGE (2003), somente nove milhões (do total de 24,6 milhões) estão empregados, sendo que 30% no setor informal e 2% possuem carteira assinada, perfazendo 60% o desemprego entre os deficientes com idade potencialmente ativa para o trabalho. Quanto ao rendimento, os deficientes encontram desvantagem em relação às pessoas sem deficiência, pois 53% ganham entre menos de um a cinco salários mínimos, enquanto os segundos compõem 48% dos trabalhadores.

Quanto à educação das pessoas com deficiência no Brasil, os dados mostram que apenas 7,19% dessas pessoas são alfabetizadas, contra 84,30% da população em geral e 86,66% das pessoas sem deficiência. Ainda ressaltamos que o censo informa que apenas 13,02% das pessoas com deficiência frequentam creche ou escola, contra 31,44% da população em geral e 34,59% das pessoas sem deficiência. Segundo esse panorama, ficam evidentes as condições bastante desiguais no que diz respeito à escolarização e ao trabalho de deficientes e pessoas sem deficiência, razão que corrobora a relevância desse estudo, que busca analisar e municiar ações afirmativas no campo educacional e organizacional.

Januzzi (2006) investigou a presença do tema inclusão nas pesquisas acadêmicas de pós-graduação, contabilizando 550 trabalhos de 27 universidades em 22 estados, com predomínio de dissertações de mestrado em educação. Como resultado, obteve o dado de que o assunto figurava na quinta colocação, atrás de temas como processo ensino-aprendizagem e formação de professores. As pesquisas centravam-se especialmente no estudo dos deficientes mentais e, em segundo plano, nos auditivos, sendo as

escolas regulares o ambiente mais investigado. Muitas produções centram-se nas dificuldades encontradas pelo professor e sua insuficiência diante da realidade da inclusão. O recorte do texto ora proposto busca contribuir para o avanço na abordagem da temática, pois remete a período de formação pouco investigado, que pode ser compreendido pelo índice ainda estrito de alunos com deficiência que acessam essa etapa educacional e pela sustentação recente da potencialidade laboral desses sujeitos no mundo do trabalho.

INCLUSÃO SOCIAL, ESCOLA E TRABALHO

Não é possível tratar de educação inclusiva sem antes abordar a questão da inclusão social. A dialeticidade dos conceitos de exclusão social e inclusão social constituem uma das grandes preocupações da sociedade atual, sendo a educação uma condição de apropriação de saber que reduz diferenças por oferecer capacidade crítica e autonomia ao sujeito, quando é desempenhada com competência.

Compartilhamos do conceito de exclusão social como um impedimento constante de exercício das potencialidades humanas que todo ser traz em si, refletindo a inumanidade das formas de convivência social, apresentado por Escorel (1993), com base na categoria arenditiana. Nessa condição, os indivíduos não pertenceriam a nenhuma comunidade, sendo dispensáveis como seres produtivos e políticos, instaurando um processo de isolamento e solidão.

O isolamento destrói a capacidade de agir mas deixa intactas as atividades produtivas (homo faber). A solidão ocorre na esfera da vida humana, que é uma das mais radicais e desesperadas experiências que o homem pode ter (ARENDRT apud ESCOREL, 1993, p. 52).

A inclusão social pode ser tomada como a tentativa de mudar tal configuração social, havendo a preocupação em assegurar a condição de cidadania, conferindo condição humana aos sujeitos, o que não se reduz a sua preservação biológica, mas ao exercício político e social como cidadão. Contudo, tal processo é deveras complexo e multifacetado, abarcando dimensões relacionais, políticas, materiais e subjetivas, ou seja, os modos de ser e de produzir de uma sociedade. Mas ainda “é um processo sutil e dialético, pois só existe em relação a inclusão como parte constitutiva dela” (SAWAIA, 1999, p. 8). Aprofundando a análise, essa afirmativa assinala o quanto as práticas inclusivas, muitas vezes, mantêm a lógica vigente na sociedade e, especialmente, suas desigualdades. O mal-estar fica restrito à culpabilidade experimentada pelos sujeitos diante da assimetria das relações, mas, de fato, não alcança mudanças ou movimentos efetivos de transformação social.

A partir desse enquadre, apresentamos o modelo social da deficiência, corrente político-teórica originada nos anos 1960 no Reino Unido, que propõe nova forma de abordar e compreender a deficiência. Trata-se de responsabilizar a sociedade como um todo e não somente o sujeito pela deficiência, focando-se na discussão sobre as políticas de bem-estar e justiça social. A proposta é repensar o contexto social, tanto do ponto de vista social como estrutural em sua dimensão incapacitante para o cidadão, não o remetendo à lesão que marca a deficiência do ponto de vista médico (CERIGNONI & RODRIGUES, 2005). Questões como a discriminação no mercado de trabalho, a desinformação sobre

as necessidades especiais e a restrita acessibilidade são evidências do modelo social da deficiência vigente, explicitando a dimensão acima descrita. O assinalamento é de que o assunto precisa ser objeto do envolvimento da sociedade como um todo, especialmente no que diz respeito aos modelos de vínculo social vigentes, caracterizados pela superficialidade e fluidez, fazendo os sujeitos se sentirem desarraigados — sem raízes, sem proteção — que potencializam a experiência da deficiência sobrepondo o aspecto biológico implicado na questão.

[...] abordar a questão da inclusão social e profissional das pessoas com deficiência ganha relevância no debate social, político, econômico e cultural, uma vez que, entre outros aspectos, vivemos em uma sociedade que se estrutura pela categoria 'trabalho' (BAHIA, 2006, p.2).

A inclusão de deficientes nas escolas regulares e o estabelecimento de cotas para trabalhadores com deficiência nas empresas brasileiras são fruto de políticas públicas forjadas pela atividade de movimentos sociais, mas também, como assinala Jannuzzi (2006), pela trajetória histórica do impulso à escolarização em momentos de desenvolvimento econômico, como medida para dar sustentação às novas formas de produção exigidas. Mesmo assim, a referida autora considera que a escola “pode aumentar a competência técnica e teórica do trabalhador, socializando o saber e possibilitando uma compreensão menos mística e mágica sobre a sociedade e sua condição ontológica” (p. 193).

A EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A partir do final do século XX, verificamos, de forma mais veemente, que grandes organizações mundiais, como a UNESCO e a Liga Internacional das Associações Pró-Pessoas com Deficiência Mental (ILSMH)³, passam a defender a inclusão escolar da criança com deficiência como um *direito humano*, pleito que conquista, paulatinamente, a garantia o atendimento desses alunos em escolas regulares, sendo essa uma obrigação de governo. Mas o que observamos é que a escola precisa de profissionais especializados em número cada vez maior, para que o aluno inserido possa ter suas necessidades especiais atendidas da melhor maneira possível. E isso irá depender não só da instituição de ensino, mas também dos professores, atendentes, colegas de classe, passando pela experiência da diversidade, que é característica do ser humano, procurando enfrentar, cada um ao seu modo, as dificuldades que essa diversidade impõe (XAVIER, 1997).

No Brasil, de acordo com a política educacional vigente, está assegurado o ingresso do aluno portador de deficiências e de condutas típicas em turmas de ensino regular, sempre que possível. Mas é preciso considerar que, mesmo quando esse aluno consegue reunir condições como acessibilidade e valorização familiar da formação escolar, sua permanência é difícil, pois as instituições e/ou os professores têm poucos recursos e conhecimentos para garantir o sucesso desses alunos. Entretanto, pode haver aí uma possibilidade para transformações para a sociedade como um todo, pois:

A inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores se aperfeiçoem em suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes

³ Atualmente nomeada *Inclusion Internacional*.

torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico (MANTOAN, 1997, p. 120).

Os dados apontam que há cerca de 280 mil alunos com deficiência matriculados em escolas especiais de ensino fundamental e haveria outros 300 mil em classes regulares nessas mesmas séries (IBGE, 2000), o que, aparentemente, sugeriria que existe avanço importante na inserção de alunos na rede de ensino pública. Entretanto a realidade de que apenas nove mil alunos conseguem chegar ao ensino médio denuncia que há uma grande evasão, a qual precisa ser avaliada. Além disso, as dificuldades relativas à acessibilidade dos alunos nas escolas, produção de materiais didáticos especialmente produzidos para esses alunos e resistência da comunidade escolar no enfrentamento da experiência da diversidade situam parte dos desafios relativos à educação que se diz inclusiva. Como afirma Jannuzzi (2006), as tentativas de institucionalização da deficiência através da escolarização são recorrentes, de modo a conferir certo enquadre social, valoração e perspectiva de inserção que, de certo modo, a sociedade demanda em relação ao convívio com os deficientes. Sendo assim, talvez possamos pensar as 'falhas' nesse processo como a presentificação da exclusão social que forja, dialeticamente, o processo de inclusão.

TRABALHO E DEFICIÊNCIA

A promulgação da Lei nº 8.213, de 1991, conhecida como a Lei das Cotas, estabelece, fundamentalmente, a obrigatoriedade de as empresas com mais de 100 empregados reservarem vagas para profissionais com deficiência, numa proporção que varia de 2 a 5% do quadro funcional. Mas é o decreto 3.298, de 1999, que dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade) e delibera pela criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), no âmbito da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Tais dispositivos visam a assegurar a implementação do que foi disposto em 1991 e que não alcançou as mudanças então previstas. Especialmente, a ação do Ministério Público para a instauração de fiscalização e penalização para as empresas em seu ajustamento à lei das cotas é que realmente começa a modificar a relação entre o mundo do trabalho e a inclusão social e profissional dos deficientes. Observando o tempo decorrido, percebemos a velocidade das transformações sociais em sua relação com a deficiência, que não responde à regra jurídica tampouco; requer ressonância de outras instituições sociais para se consolidar.

Segundo dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), em 2007, foram inseridas, no mercado de trabalho, através da fiscalização, cerca de 64.200 pessoas desde o ano de 2000, fruto da intensificação da visita às empresas. Não estão contabilizadas todas as vagas criadas, mas somente aquelas advindas da intervenção de um fiscal, o que é significativo, porque dimensiona o quanto as organizações descumprem tal normativa. O estado de São Paulo é precursor no cumprimento da lei, contabilizando, segundo dados da Delegacia Regional do Trabalho, 73.760 deficientes empregados até 2007, realidade bastante diferente da maioria dos estados brasileiros. Clemente (apud Bahia, 2006) estima que haveria cerca de 15 milhões de pessoas com deficiência em idade potencialmente ativa (15 a 59 anos) e que poderiam ser criados 592.472 postos de

trabalho, considerando o contingente de estabelecimentos enquadrados na lei, realidade distante dos números atuais.

A inclusão de pessoas com deficiência no trabalho encontra várias barreiras a serem vencidas, segundo o MTE (2008), apontando o desconhecimento da capacidade laboral das pessoas com deficiência e a grande dificuldade em encontrar esses trabalhadores com qualificações profissionais condizentes com o posto de trabalho oferecido. Esse último aspecto — a baixa qualificação — é majoritariamente apontado como o principal limitador para a contratação dos profissionais, fato que, em princípio, explicaria por que mais da metade das vagas abertas por agências como o SINE não consegue ser preenchida. Em muitos casos, há a determinação de que a empresa, no impedimento de cumprir a lei pela falta de candidatos, realize medidas compensatórias, como a promoção de programas de capacitação profissional para pessoas com deficiência. Encontramos, nesse processo, novamente a relação entre trabalho e educação, vinculação aqui também advinda das demandas do mundo do trabalho e sua premência pelo resultado frente às exigências do mercado (e não de uma sociedade supostamente inclusiva e marcada pela diversidade).

Tanaka e Manzini (2005) investigaram as percepções dos empregadores acerca do trabalho da pessoa com deficiência, tendo como resultado dados como a concepção de que as dificuldades desse trabalhador seriam decorrentes das suas condições orgânicas; que os cargos que esses funcionários ocupam exigem pouca qualificação e que o treinamento, quando oferecido, é feito no local de trabalho; que as empresas têm condições inadequadas no ambiente físico e social para incluir os deficientes; finalmente, que as organizações não dispõem de conhecimento para lidar com a deficiência. Tais “achados” sugerem o distanciamento entre empregador e potencial empregado, ademais o implícito foco na deficiência do sujeito trabalhador e não em seu potencial, assim como se evidencia em todo e qualquer candidato, no mercado de trabalho, que possui determinadas — e não todas — habilidades e competências, para empregar conceitos vigentes nas empresas no que diz respeito às políticas de captação de capital humano...

Dentre as decorrências desse panorama, estão presentes nos discursos e nas iniciativas de diversos envolvidos no processo, a visão maniqueísta identificada por Amaral (1994), em que força e fraqueza são identificadas como referências à pessoa do deficiente, ora como herói que tudo supera, ora como vítima que nada pode e, portanto, a quem nada pode ser pedido (p. 50).

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos possui publicações informativas, dentre as quais, figura material especialmente dirigido a profissionais de Recursos Humanos para a inclusão de pessoas com deficiência (NAUM, 2003). Nesse documento, estão expressas “dicas” de como atender o trabalhador com deficiência e sobre as especificidades acerca das deficiências, bem como um comparativo que procura esclarecer mitos (p. 15–26) entre o que as pessoas imaginam sobre as pessoas com deficiência e a realidade. Tal material parece bastante elucidativo sobre o estado atual das possibilidades da inclusão social de trabalhadores com deficiência: pouca problematização da questão e, por consequência, baixo envolvimento e implicação da sociedade como um todo no processo. Parece prevalecer o caráter individual — e dos deficientes somente — da possibilidade de superarem tal panorama, afinal, a impossibilidade está definitivamente colocada no

despreparo dos profissionais. Como alerta Glat (1997), um dos equívocos mais caros que são cometidos em nome de práticas inclusivas é justamente *fazer por* ao invés de *fazer com*, o que é extremamente pertinente nos trabalhos da área em que o discurso dos pretensos incluídos raramente é identificado. Na intenção de romper com essa conduta, as investigações precisam dar mais voz aos discursos e saberes das pessoas com deficiência.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação profissional no Brasil — segundo documento do Conselho Nacional da Educação (1999) — desde seu início, direcionou-se às classes menos favorecidas, reforçando, assim, a ideia de separação social do trabalho entre os que ‘pensam’ e os que ‘executam’. A tradição escravagista do Brasil reforçou muito essa distinção, originando representações preconceituosas com relação à classe social que executa o trabalho manual. Não havia o reconhecimento de vínculo entre trabalho e educação, tendo em vista o fato de a economia da época organizar-se a partir do setor primário, que, naquele período, não demandava educação formal ou profissional. No decorrer do século XX, o modo de organização do processo de trabalho enfrentou grandes modificações, passando a demandar um trabalhador com uma sólida formação geral e que tenha uma formação profissional que desenvolva não mais as competências básicas, mas elevadas e complexas competências, cognitivas e emocionais. Por sua vez, o mercado de trabalho passou a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados com sólida formação geral e profissional. Encontramos sistemáticas confluências entre períodos de industrialização e de investimento em educação, evidenciando a preocupação com a formação dos recursos humanos necessários às novas exigências do processo produtivo, havendo uma explícita vinculação entre educação e desenvolvimento econômico do país (JANUZZI, 2006).

Kuenzer (2004) salienta que as reformas educacionais dos anos 70 tiveram inspiração na teoria do capital humano, que creditava à educação o poder quase mágico de favorecer o desenvolvimento das nações e a ascensão social dos indivíduos:

Essa teoria, surgida nos Estados Unidos e Inglaterra, nos anos 60, e no Brasil, nos anos 70, foi estruturada no âmbito das teorias do desenvolvimento ou ideologia desenvolvimentista do pós-guerra, como parte da estratégia de hegemonia americana. Sistemáticamente criticada por educadores e economistas, a teoria do capital humano influenciou a própria prática educativa. Esta, à guisa de obter resultados mais imediatistas, passou a pautar-se por uma pedagogia fundamentada nos princípios da racionalidade e da eficiência que regem a lógica do mercado, dando ao trabalho escolar um caráter acentuadamente tecnicista que se materializava em propostas fechadas, restritas a uma aprendizagem para o saber fazer (p. 8).

Entretanto, se a educação profissional para as escolas regulares teve manifesta a intenção de formação para o trabalho, a educação especial centrou-se, principalmente, na habilitação do sujeito para que conquistasse relativa autonomia, a fim de que pudesse conduzir sua vida e auxiliar no sustento de sua família, desonerando o Estado da tutela de sua cidadania. As oficinas protegidas, criadas ainda no início do século XX, possuíam exatamente essa característica, reproduzindo, muitas vezes, o trabalho repetitivo e fragmentado do modelo *taylorista*, numa transposição clara da organização produtiva para

o âmbito escolar. Agravando as contingências da formação, as atividades desenvolvidas não raramente se estabeleciam justamente por não serem rentáveis nas organizações, como separar pequenas peças, montar caixas ou realizar processos morosos. Essa situação perdura em muitas instituições em que a oferta de qualificação para pessoas com deficiência ocorre através de cursos como artesanato, culinária, jardinagem, marcenaria, entre outros. Não se trata de desqualificar tais ofícios, mas atentar para as condições de sustentabilidade e de efetiva inclusão social que essas práticas possuem.

Na medida em que há visibilidade sobre a diversidade e, especialmente, sobre a deficiência no âmbito empresarial brasileiro, novamente a educação é convocada para 'regulamentar' a competência técnica dos sujeitos que estão sendo abarcados pelo processo. A questão que se impõe é: *como e com que concepção a educação profissional tem sido oferecida às pessoas com deficiência?*

Questionamos a condição inclusiva das práticas educacionais preponderantes no que diz respeito à oferta de formação oferecida aos deficientes, sejam elas inseridas nos programas de capacitação das empresas, sejam aquelas advindas das entidades de pessoas com deficiência, sejam programas de qualificação propostos pelo governo ou mesmo escolas regulares que possuem programas inclusivos. Na medida em que o déficit de contratações de trabalhadores perdura, mesmo decorridos mais de dez anos da vigência da lei das cotas, há algo da resistência do social que insiste em forjar a necessidade de mecanismos inclusivos para os sujeitos deficientes.

A lógica, então, aponta para analisar qual o papel da educação nesse processo, seja junto aos alunos com deficiência, seja nas classes regulares, pois o ideário sobre a impossibilidade e a exclusão do deficiente perdura. Não se trata de atribuir à educação caráter onipotente na cena social, mas questionar sua contribuição nesse processo de incorporação de sujeitos à condição de cidadania, implicando pensar qual a premissa ontológica implícita em sua prática e, sobretudo, sua autonomia frente às demandas econômicas e produtivas contemporâneas. Permitir a reflexão sobre as deficiências das instituições e da sociedade como um todo nesse contexto parece-nos promissor para tentarmos sair do funcionamento ambíguo dos movimentos inclusivos e excludentes.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lígia Assumpção. *Pensar a diferença: deficiência*. Brasília: coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa portadora de Deficiência, 1994.
- BAHIA, Melissa Santos. *Responsabilidade Social e Diversidade nas Organizações: Contratando Pessoas com Deficiência*. Rio de Janeiro, Qualitymark, 2006.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Ação afirmativa e diversidade no trabalho: desafios e possibilidades*. Casa do Psicólogo, Conselho Regional de Psicologia, São Paulo, 2000.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação — Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 16 de 05/10/99*. Brasília: 1999.
- CERIGNORI, Francisco Núncio; RODRIGUES, Maria Paula. *Deficiência: Uma questão política?* São Paulo: Paulus, 2005.

- CORRER, Rinaldo. *Deficiência e inclusão social construindo uma nova comunidade*. EDUSC, 2003.
- SCOREL, Sarah. Exclusão social: fenômeno totalitário na democracia brasileira. *Saúde soc.*, São Paulo. v.2, n. 1, p. 41–57, 1993.
- GLAT, Rosana. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo, Memnon: Editora SENAC, 1997.
- GREBLER, Mariana. Queridinhos do momento: desesperadas para cumprir a lei de cotas e pressionadas pela fiscalização, empresas começam a roubar deficientes umas das outras. *Revista Você SA*, agosto 2006, p. 72–74.
- JANUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2006. 2 ed.
- KUENZER, Acácia. A educação profissional no contexto da educação nacional. Disponível em: <www.senac.br/conheca/referenciais/ref2.htm> Acesso em: 12 julho 2008.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para os professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo, Memnon: Editora SENAC, 1997.
- MINISTÉRIO, do Trabalho e Emprego. *A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho*. Brasília, 2007.
- NAMBU, Tais Sueni. *Construindo um Mercado de Trabalho Inclusivo*. Presidência da República-Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília 2003.
- Pleno emprego: Obrigadas por lei a reservar cotas para deficientes, empresas não conseguem preencher vagas — falta mão-de-obra. *Revista Veja*, 31 outubro de 2007, p. 100.
- RIBAS, João Baptista Cintra. *Preconceito contra as pessoas com deficiência: As relações que travamos com o mundo*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SAWAIA, Bader (org.). *Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MANZINI, Eduardo José. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11. n. 2, maio/agosto, p. 273–294, 2005.
- XAVIER, Maria Amélia Vampré. Minhas observações. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo, p. 91–96, 1997.

PARTE II

DAS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

OS SABERES PRÁTICOS NO “TORNAR-SE PROFISSIONAL” NA INDÚSTRIA CALÇADISTA

Janine Rossato¹

RESUMO

O artigo apresenta um recorte dos resultados da pesquisa de campo da dissertação do mestrado em Educação, realizada em uma indústria de calçados no RS. Além das observações e das entrevistas, a autora vivenciou, durante três semanas, a experiência de ser trabalhadora no setor da produção, passando por diferentes modalidades do processo de produção: esteira, trilho e mesa. Com referência em Schwartz, o artigo identifica e problematiza os saberes práticos, oriundos da experiência de trabalho, elaborados e renormalizados pelos trabalhadores no processo de trabalho e a relação de tais saberes com a formação profissional. Destaca-se a intensa relação desses saberes com o “tornar-se profissional”² naquele processo de trabalho. Por fim, uma breve relação desse contexto com o nível de escolarização do município.

Palavras-chave: **Saberes práticos. Atividade de trabalho. Formação profissional.**

1 INTRODUÇÃO

Diante das atuais mudanças do mundo do trabalho e das novas formas de organização e gestão do trabalho, surgem questões, desafios, incertezas e contradições sobre a formação do trabalhador nesse novo contexto. A partir de um recorte delimitado dessas transformações, este artigo problematizará acerca dos saberes práticos elaborados e renormalizados pelos trabalhadores na atividade de trabalho e a relação de tais saberes com a formação profissional do trabalhador. Mais do que apontar uma tendência em curso, o que interessa é chamar a atenção para aspectos pontuais dessa relação, expressos

¹ Mestranda em Educação e bolsista CAPES na UFRGS, graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Unisinos e professora municipal de Nova Hartz.

² A expressão “tornar-se profissional” encontra-se entre “aspas”, pois é a forma como os trabalhadores da empresa pesquisada definem quando passam a ser profissionais em uma determinada função na produção do sapato.

na dimensão concreta do trabalho. Dessa forma, o foco será o processo de trabalho, ou seja, o trabalho concreto — a atividade humana de trabalho.

Para este artigo, foi realizado um recorte dos dados coletados durante a pesquisa de campo da dissertação do mestrado. O recorte fez-se necessário para dar destaque à relação dos saberes práticos acumulado no processo de trabalho com a formação profissional.

A pesquisa foi realizada em uma indústria de calçados de grande porte, na cidade de Nova Hartz, localizada no Vale do Rio dos Sinos, no estado do Rio Grande do Sul. O Vale do Sinos³, conhecido como região calçadista, passou, recentemente, por um período de crise, alavancada pela transferência de fábricas para regiões ou países com mão-de-obra abundante⁴, salários baixos e fraca organização sindical, como, por exemplo, a China. Mesmo assim, a produção de calçados continuou sendo a base econômica da região. Por isso, estudos relacionados a esse setor de produção são de grande relevância, pois buscam refletir sobre a relação entre o mundo do trabalho e a educação, nesse caso, especificamente, entre o trabalho e a formação profissional.

A cidade de Nova Hartz fica a oitenta quilômetros de Porto Alegre e, de acordo com o censo demográfico de 2000, realizado pelo IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística —, possui 15.071 habitantes, sendo 12.121 acima de dez anos. Atualmente, o setor calçadista do município é formado por estabelecimentos de grande, médio e pequeno porte, que emprega 4.769⁵ trabalhadores diretos.

A fábrica pesquisada possui quatro unidades de produção com 2.500 trabalhadores diretos e 6.000 trabalhadores indiretos (vendedores, empresas que fornecem produtos, ateliês), que produzem sete milhões de pares por ano, vendidos no Brasil e no exterior. Na unidade pesquisada, a empresa possui 1.100 trabalhadores diretos.

Para chegar aos saberes práticos produzidos pelos trabalhadores na atividade de trabalho, utilizei como base para o estudo a perspectiva ergológica. A ergologia é uma abordagem teórico-metodológica desenvolvida pelo filósofo Schwartz, que aborda o trabalho como uma atividade humana que envolve um constante “debate de normas”, a partir das experiências vividas no processo de trabalho e que tendem a redefinir permanentemente procedimentos e normas antecedentes, ou seja, um debate entre trabalho prescrito (normas antecedentes) e trabalho real (o fazer no trabalho) (SCHWARTZ, 2006).

As normas antecedentes são definidas pelo autor da seguinte maneira:

Para trabalhar, o ser humano tem necessidade de normas antecedentes (manuais e notas técnicas, regras de gestão, organizacionais, prescrições e instruções, procedimentos, etc.) que, ao mesmo tempo, o constroem e lhe permitem desenvolver uma atividade singular por renormalizações sucessivas. (SCHWARTZ, 2008).

³ A expressão “Vale do Sinos” é uma abreviatura de Vale do Rio dos Sinos. Sabemos que essa abreviatura não é uma denominação oficial, mas muito tem sido usada e muito será usada neste artigo. Os municípios que constituem esse grupo são todos aqueles que se localizam no entorno do Rio dos Sinos, sendo Nova Hartz um deles (COSTA, 2004).

⁴ Na produção do calçado, o uso da mão-de-obra é intenso.

⁵ Dado obtido durante a coleta de dados, através da soma do número de trabalhadores empregados informado pelas empresas de calçado no início de 2008.

De acordo com Schwartz (2007a), existe uma distância entre o projeto *taylorista* de organização do trabalho e as realidades concretas das fábricas, onde ele foi iniciado e experimentado. A abordagem ergológica possibilita identificar essa distância, pois coloca uma lupa sobre a atividade de trabalho. Segundo Durrive (2007), a ergologia não é uma nova disciplina, mas uma disciplina do pensar, que abordará e encaminhará, de um modo diferente, a atividade humana e, especialmente, a atividade humana de trabalho, em que os conceitos são tratados a partir de um olhar próximo e minucioso sobre o trabalho humano.

A pesquisa configura-se como um estudo de caso exploratório de caráter qualitativo, em que foram utilizadas técnicas de natureza etnográfica para a coleta dos dados, que foram: inserção da pesquisadora como trabalhadora efetiva no processo de trabalho do calçado, observação direta e entrevistas em profundidade.

Trabalhar com o enfoque qualitativo possibilitou observar e estar atenta a determinadas características, que, para esse estudo, foram importantes. Por se tratar de uma estratégia investigativa aberta, sem hipóteses rígidas e construídas aprioristicamente, elas puderam ser reformuladas de acordo com o andamento do estudo, possibilitando novos enquadramentos. No entanto, essas características não significam a perda do caráter científico da pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 1995).

Durante três semanas, trabalhei nos principais setores da produção da empresa definida como lócus de pesquisa: corte (contagem, preparação e chanfração), costura (pré-costura), montagem (limpeza e expedição), passando por diferentes modalidades do processo de trabalho: mesa, trilho e esteira. Com essa experiência, foi possível aprender algumas tarefas, conversar com os trabalhadores sobre suas atividades enquanto as executavam, observar como cada um trabalhava (o jeito com que cada um fazia) e, quando possível, perguntar sobre as tomadas de decisões diante de situações inusitadas. Além de aprender as tarefas, percebi que, enquanto trabalhava, adaptei o jeito de executá-las ao “meu jeito de fazer”, deixando-as mais fáceis e menos demoradas do que a forma como haviam ensinado.

Assim como os demais trabalhadores da produção, trabalhei usando guarda-pó, protetor de ouvidos e entrava e saía da fábrica no mesmo horário que eles. Isso propiciou um ambiente favorável e tranquilo para realizar a observação direta, também definida por alguns autores como observação participante. Durante a observação, foi possível fazer questionamentos aos gerentes da produção sobre a organização da fábrica, obter informações detalhadas sobre o processo de trabalho (em dois momentos, um dos cronometristas mostrou todas as funções realizadas — do corte até a montagem do calçado), além ter a confiança dos trabalhadores para, posteriormente, facilitar o diálogo nas entrevistas.

Ir a campo e experimentar o dia-a-dia do processo de trabalho foi de grande valia para obter informações fundamentais, que não seriam possíveis através das entrevistas. Segundo o pesquisador e sociólogo Cruz Neto (1997, p. 60), a técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, como parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser

modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

As entrevistas foram realizadas nas casas dos trabalhadores depois do horário de trabalho e nos finais de semana, com o auxílio de um gravador e de um questionário semiestruturado. No total, foram onze entrevistas, que abrangeram as funções prioritárias da produção do calçado: costureira (o)⁶, viradeira (o)⁷, cortador⁸, chanfradeira⁹, montador¹⁰, serviços gerais¹¹ e cronometrista¹².

A entrevista é um dos procedimentos mais usados no trabalho de campo, segundo Cruz Neto (1997). Através dela, o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos autores como sujeitos-objeto da pesquisa, pois vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Enquanto os dados eram coletados, percebi que os trabalhadores falavam sobre “tornar-se profissional” e que, para isso, havia duas maneiras: 1) fazendo algum curso técnico de formação profissional ou 2) aprendendo no próprio processo de trabalho. Vale lembrar que apenas para quatro operações da produção existem cursos, que são: cortador, costureira (o), viradeira (o) e chanfradeira, todas as demais operações são aprendidas no processo de trabalho.

2 A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO

No ano de 1954, surgiu a primeira indústria de calçados do município, com o nome de Haag, Schoenardie e Cia. Antes disso, o sapato era fabricado artesanalmente e em pequenas quantidades nos quintais das casas dos imigrantes alemães, que haviam chegado ao Brasil no final do século XIX.

A partir da década de sessenta, a forma de produzir o calçado, em Nova Hartz, evoluiu gradativamente e ganhou características de cunho industrial. Ao longo da história do capitalismo, os modelos e as técnicas de divisão e racionalização do trabalho foram aperfeiçoadas. Quando o calçado passou a ser industrializado, o processo de trabalho foi orga-

⁶ Homem ou mulher que trabalha com máquina de costura, costurando as peças do calçado.

⁷ Homem ou mulher que trabalha com máquina de virar. Depois de o calçado ser cortado e chanfrado, uma fita é passada, também com a ajuda de uma máquina, nas laterais da peça, para dar maior reforço, a trabalhadora vira as bordas da peça para o calçado não rasgar e ter um acabamento bonito.

⁸ Homem que corta com máquina de pressão (navalha) as peças em couro ou sintéticas que compõem o calçado.

⁹ Mulher que trabalha com máquina de chanfrar. Depois de a peça ser cortada, ela é chanfrada, para deixar as laterais mais finas e facilitar o virado, a costura e a colagem.

¹⁰ Homem que trabalha na montagem do calçado (monta as peças com o solado).

¹¹ Pessoas que trabalham (homem, mulher, jovens) em diversos pequenos serviços no decorrer de toda a produção, por exemplo: cortar fios, passar cola, limpar.

¹² Cronometra o tempo das atividades que são realizadas, é quem cuida a forma como o trabalhador está executando a atividade.

nizado dentro da concepção *taylorista*, seguido de influências do *fordismo* e, atualmente, agregou algumas características do *toyotismo*, também conhecido como modelo japonês.

Hoje, o processo de produção do calçado tem como base as concepções *tayloristas-fordistas*¹³, que, a seguir, serão brevemente caracterizadas, para uma melhor compreensão.

2.1 Taylorismo

A organização do trabalho, na concepção *taylorista*, fez uma rigorosa divisão do processo de trabalho. No final do século XIX, o norte-americano Frederick Taylor, fundador do *taylorismo*, propôs uma lógica de racionalização que levou a uma divisão minuciosa do processo de produção, considerando os mínimos gestos e reduzindo-os a uma série de movimentos repetitivos e simples. Dos trabalhadores era exigida apenas a obediência às decisões pré-estabelecidas e, com isso, gerou a especialização (trabalhador conhece apenas uma das operações de toda a produção) e possibilitou a incorporação da força de trabalho não-qualificada (as operações foram simplificadas, facilitando a aprendizagem). A partir da separação entre concepção e execução, houve mudanças na estrutura de qualificação, pois os operários executam tarefas fragmentadas, repetitivas e definidas previamente pela gerência. Soma-se a essas características uma rígida disciplina do trabalho coletivo, sob uma pesada estrutura de controle da produção (CATTANI; HOLZMANN, 2006).

2.2 Fordismo

Henry Ford aperfeiçoou o sistema de Taylor, deu ênfase ao aprimoramento técnico, ao introduzir a linha de montagem. Nesse caso, os trabalhadores são fixados a um posto e as peças se movem até eles através de uma esteira transportadora, permitindo a redução ainda maior do tempo morto, com a tentativa de padronização dos tempos dos trabalhadores. No início do século XX, essas novas técnicas pretendiam ampliar o excedente de produção a partir de uma rígida divisão do trabalho, buscando movimentos precisos e gestos ritmados através da linha de montagem. Também ocorreu um processo de mecanização através de equipamentos especializados, que leva à produção em massa de bens altamente padronizados. Segundo Harvey (1993, p. 121):

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.

¹³ O *fordismo* seria a corroboração e ampliação da revolução *taylorista* nos processos de produção industrial. Na fábrica de calçados, existem características *tayloristas* de produção acrescidas de características *fordistas*. O *taylorismo* implica a padronização rigorosa dos gestos e movimentos do operador e uma separação entre concepção e execução manual das tarefas. O *fordismo* estende e amplia a racionalização *taylorista* para fora das portas da fábrica, adequando o padrão de produção ao de consumo e vice-versa (Lipietz & Leborgne, 1988, apud Schneider, 2004, p. 29).

No processo de trabalho *fordista*, observa-se a separação radical entre concepção e execução, baseando-se no trabalho fragmentado e simplificado, com ciclos operatórios muito curtos, que requer pouco tempo para a formação e o treinamento dos trabalhadores.

Hoje, nas indústrias calçadistas, encontramos características dos três modos de organizar o trabalho no mesmo espaço e cada um deles não anula, necessariamente, o anterior, mas complementa de acordo com as mudanças e exigências do mercado mundial. Conforme Guimarães (2006, p. 134):

O taylorismo caracteriza-se pela intensificação por meio de sua racionalização científica (estudos de tempos e movimentos na execução de uma tarefa), tendo como objetivo eliminar os movimentos inúteis utilizando instrumentos de trabalho mais adaptado à tarefa. O fordismo é uma estratégia mais abrangente de organização da produção, que envolve extensa mecanização, como uso de máquinas-ferramentas especializadas, linha de montagem, esteira rolante e crescente divisão do trabalho.

Com a entrada no mercado internacional na década de sessenta, o setor coureiro-calçadista do Vale do Sinos percebeu a necessidade e a urgência de alterar seus processos produtivos, para poder atender a uma demanda crescente em termos de volume e prazos. O mercado externo pedia calçado feminino com uma padronização nas modelagens e cores, o que favoreceu a rápida mecanização das empresas.

O processo de produção do calçado dividiu-se em antes e depois da existência do trilho de transporte (setor de montagem) e da esteira rolante (setor da costura e corte). Essas duas inovações tecnológicas revolucionaram o processo produtivo e aperfeiçoaram a gestão da produção, modificando as formas de uso da força de trabalho. Em termos gerais, a mecanização das plantas industriais buscou a padronização e a normatização da produção, o que possibilitou às empresas de maior porte elevar sua produtividade e aumentar o rendimento do trabalho (SCHNEIDER, 2004).

As concepções *taylorista-fordista* transformaram o processo produtivo e determinam até hoje a produção do calçado. A essas concepções foram acrescentadas mudanças e adaptações para atender às necessidades da produção. Um dos limites a serem superados era a grande variação dos modelos e a capacidade para adaptar a produção a curtos prazos, pois a conjuntura econômica mundial exigia maior flexibilidade. Essas mudanças fazem parte do sistema de produção *toyotista*, também conhecido como modelo japonês ou acumulação flexível.

2.3 Toyotismo

A evolução tecnológica do setor calçadista deu-se de modo relativamente lento, pois a produção do calçado possuía e ainda possui um intenso uso da mão-de-obra. Essa evolução, que iniciou na década de sessenta (de forma ainda moderada), se estendeu pelas décadas de oitenta e noventa (de forma mais intensa). Nesse período, as empresas passaram a adotar novas estratégias profissionais, entre elas: modernização tecnológica, diversificação de mercados, ampliação do número de linhas e modelos de calçados, preocupação com a qualidade, redução dos desperdícios, adoção de práticas de gestão mais flexível e também da terceirização (COSTA, 2004).

Com a contribuição da informática e da microeletrônica, criou-se uma estreita relação entre empresas fornecedoras, empresas clientes e os diferentes setores da produção, assim, a produção é realizada de acordo com os pedidos, evitando estoques de matéria-prima e de produção (*just in time*). Também é incentivada a adesão dos trabalhadores às metas da empresa, onde o trabalhador passa a ser um colaborador no processo produtivo, buscando soluções para problemas no momento em que são detectados, através de programas de incentivo e de controle da qualidade (HOLZMANN, 2006, p. 314).

Outros aspectos encontrados no município são a flexibilização e a terceirização. Durante a produção, alguns modelos de calçados poderão necessitar de uma tarefa a mais do que em outros, por exemplo: o bordado. Nesse caso, a fábrica contrata, ou seja, terceiriza esse serviço para outra empresa fazer e não contrata novos trabalhadores para realizá-lo na sua unidade de produção. Além das empresas as quais fazem o serviço terceirizado, existem os ateliês,¹⁴ que geralmente não implicam vínculos formais de trabalho, em que são contratados jovens que ainda não possuem idade suficiente para assinar a carteira de trabalho e trabalhar nas fábricas.

Timidamente, alguns setores das empresas estão substituindo os postos individuais por grupos de trabalho, onde um conjunto homogêneo de tarefas é realizado em pequenos grupos. O setor torna-se uma rede de minilinhas, entre as quais o produto circula. O objetivo do grupo de trabalho, segundo as informações obtidas junto ao cronometrista de uma das empresas, é aperfeiçoar e potencializar ainda mais a produção do calçado, para aumentar a produtividade, pois, de acordo com os cálculos de tempo, realizados pelo setor de cronoanálise, na esteira, ocupam-se 70% da capacidade do trabalhador.

Assim, percebe-se que a produção do calçado de Nova Hartz mantém concepções *tayloristas-fordistas* como base da produção, mas agregou a ela elementos do *toyotismo*, para aumentar a produtividade e atender as novas demandas do mercado.

3 A ATIVIDADE HUMANA DE TRABALHO E OS SABERES PRÁTICOS

A Organização Científica do Trabalho — o *taylorismo* — tentou levar ao limite a tentativa de simplificar a atividade humana de trabalho, ou seja, antecipá-la totalmente e prepará-la de tal forma, que, uma vez modelada pelos outros, aqueles que a executariam “não necessitariam pensar”, como disse o próprio Taylor. Assim, os trabalhadores não

¹⁴ O ateliê de calçado pode ser definido como um pequeno empreendimento onde se confeccionam partes dos sapatos ou fases inteiras, como o chamado pré-fabricado (que é parte do solado). No geral, os ateliês são administrados por ex-funcionários das empresas maiores, que se demitiram destas e passaram a prestar serviços de produção. Usualmente, a denominação de ateliê de calçados é atribuída ao estabelecimento que se constitui legalmente como micro, pequeno e média empresa, o que não implica a legalização completa das suas atividades produtivas. Mesmo assim, em toda região do pólo coureiro-calçadista, mesmo o trabalho domiciliar de confecção de partes do sapato (enfiados e trançados, por exemplo) ou costura de peças é entendido como sendo trabalho de ateliês. É muito frequente que o dono do ateliê seja meramente um repassador de serviços para os domicílios, especialmente no caso de costuras e trançados, reservando a si o papel de intermediário entre a empresa e os subcontratados. Além de fazer a distribuição, o proprietário do ateliê também pode produzir peças em seu próprio domicílio, empregando mão-de-obra familiar ou contratada (SCHNEIDER, 2004).

precisariam pensar nem fazer “uso de si mesmo” (termo criado por Schwartz), pois isso já teria sido pensado pelos outros antes, nos mínimos detalhes.

Em seus estudos, Schwartz¹⁵ problematiza essa ambição *taylorista* da previsibilidade exaustiva da atividade de trabalho. Para o autor, a prescrição total é inviável e, dessa forma, a renormalização — “o fazer de outra forma” e a criação de novos saberes ganha espaço no processo de trabalho, o que muitas vezes o torna possível e suportável para o trabalhador executar.

O conceito de atividade humana, usado neste estudo, está relacionado ao que Marx (1974) chamou de trabalho concreto. Marx teve como referência o pensamento *hegeliano*, ao tratar o trabalho como um fator de mediação entre o homem e a natureza, porém ultrapassou esse pensamento, pois, para ele, a essência do ser humano está no trabalho. O homem é o que produz. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983).

Dessa forma, o olhar estará voltado ao que Marx chamou de trabalho concreto (valor de uso), porém não descartaremos a forma mercantil de trabalho, o trabalho na sua forma abstrata, que possibilita trocá-lo por um salário (valor de troca). Essa é uma forma de atividade muito importante para nós, mas é uma forma específica de algo mais geral, a atividade humana (SCHWARTZ, 2007b). O conceito de trabalho concreto aproxima-se da compreensão ergológica sobre a atividade humana. Se nos aproximarmos do trabalho unicamente a partir do trabalho abstrato, não chegaremos à perspectiva da ergologia. Por isso, para Schwartz (2006, p. 460), “é necessário pensar em uma dialética do trabalho concreto e do trabalho abstrato”.

Na perspectiva ergológica, a atividade humana está sempre, em um dado meio, em negociação de normas. Trata-se de normas anteriores à própria atividade: a atividade negocia essas normas em função daquilo que são as suas próprias. Qualquer que seja a situação, há sempre uma negociação a qual se instaura, e cada ser humano — principalmente cada ser humano no trabalho — tenta mais ou menos (e essa tentativa nem sempre é bem-sucedida) recompor, em parte, o meio de trabalho em função do que ele é, do que ele desejaria que fosse o universo o qual o circunda (SCHWARTZ, 2007b).

Assim, a noção de atividade é justamente o reconhecimento de que não há nenhuma situação de trabalho que já não seja, mais ou menos, transformadora ou tentativa de transformação. A idéia de atividade é sempre “fazer de outra forma”, “trabalhar de outro jeito” dentro daquela realidade. A dimensão de transformação é uma espécie de obrigação em qualquer situação de atividade de trabalho humano (SCHWARTZ, 2007b).

Georges Canguilhem é um dos autores que compõe a base teórica de Schwartz. Uma de suas contribuições é que “o trabalho nunca é pura execução — principalmente porque o meio é sempre infiel” (CANGUILHEM apud SCHWARTZ, 2007a, p. 191). Para Canguilhem, a “infidelidade do meio” são as variações naturais do próprio meio e cada

¹⁵ Publicações do autor onde consta a referida discussão: 2000, 2003, 2006, 2007 e 2008.

indivíduo irá lidar de forma diferente com essas variações, de acordo com seus valores e suas escolhas.

Referente às escolhas que o trabalhador realiza na atividade de trabalho, Schwartz (2007a) usará a expressão “dramática do uso de si”, pois, para o autor, sempre há escolhas, mesmo quando o trabalho é realizado em um processo *taylorista*. Essas escolhas existem para suprir os “vazios de normas”, as deficiências de orientações, de registros, de regras ou de procedimentos, diante das situações inusitadas que surgem durante a atividade humana de trabalho. Escolher entre essa ou aquela opção, essa ou aquela hipótese, é uma escolha que parte de si. Dito de outra forma: as dramáticas são escolhas feitas nas atividades humanas e, inclusive, na atividade de trabalho e possuem relação com os valores de cada indivíduo. O autor ressalta que esta “dramática do uso de si” pode ser “uso de si por si” ou “pelos outros” e ambos cruzam toda atividade de trabalho. Outro elemento que influenciará nas escolhas é o corpo, pois as “dramáticas do uso de si por si” e “pelos outros” passa pelas economias do corpo (economias de movimentos ou adequação dos movimentos para torná-los mais confortáveis ao corpo ou para diminuir o tempo da produção).

Esses são alguns elementos que embasam a tese do autor de que, na atividade de trabalho, existe elaboração, escolhas e espaços não preenchidos pelas normas antecedentes, que possibilitam renormalizações (fazer de outra forma) e, conseqüentemente, elaborar saberes no trabalho (saberes práticos).

Em uma das entrevistas realizada com uma trabalhadora que atua na função de viradeira, foi questionado sobre o que aprendeu ou descobriu trabalhando e ela relatou que:

Sempre tem alguma coisa. Às vezes eles mostram o jeito de fazer tal coisa, mas daí tu descobre outro jeito, que vai mais rápido para ti e se torna mais vantajoso e consegue se adiantar. Às vezes do jeito que eles querem não dá certo. Quando nós usávamos o fitilho, a gente tinha que cortar as duas pontas do fitilho, mas eu puxava o fitilho para trás, daí ali eu já não precisava cortar, eu cortava só na saída e não ficava aquelas fitilhamas no chão, só a minha máquina era limpa, as outras eram todas sujas. Sabe[...] (apontou para a cabeça), tem que usar bastante a cabeça. Às vezes, o simples jeito de pegar as peças, se eu pego primeiro o pé e depois as tiras e a outra pega primeiro as tiras e depois o pé, dá uma diferença enorme. E às vezes esse jeito que eu pego para a outra não é o melhor.

A viradeira, que trabalha na esteira, destacou que cria formas diferentes para executar sua função. Na esteira, o trabalhador precisa dar conta do serviço que vem, por isso, quando ela fala que “vai mais rápido para ti e se torna mais vantajoso”, é porque renormalizar o jeito de fazer possibilitou a ela adiantar o serviço e sobrar tempo para utilizar em outras coisas, como, por exemplo, ir ao banheiro, tomar água, descansar ou conversar com alguma colega. A renormalização contribuiu para facilitar a execução da operação, pois o jeito de fazer ensinado pela auxiliar¹⁶ não era o mais fácil para a trabalhadora.

Em outra entrevista, com uma trabalhadora dos serviços gerais, ao abordar sobre esse mesmo assunto, ela relatou que:

¹⁶ Auxiliar é uma trabalhadora que coordena a produção de uma esteira, juntamente com o gerente da produção e o cronometrista. Ela é a pessoa que organiza e explica as funções para os trabalhadores, quando há troca de modelos.

No retocar eu mesma me achava. Retocar é o seguinte: quando eles lixam demais a sola e a parte lixada fica muito larga, tu tem que passar tinta da cor do sapato para cobrir o lixado. Ali mesmo fazendo, às vezes tu se toca que fazer de outro jeito fica bem mais rápido. Tinha uma bota preta que era tri ruim de retocar com pincel, daí eu pensei em fazer um teste, peguei um pedacinho de espuma, dessas que a gente usa para passar o creme para dar brilho do sapato, botei o próprio creme com um pouquinho de tinta misturada e passei. Era tri mais rápido, o retoque ficou bem melhor, porque não manchava que nem quando eu usava o pincel, antes estava manchando e depois, com a espuminha, não manchou mais.

Na continuidade da entrevista, perguntei à trabalhadora: *mas alguém veio te perguntar por que estava fazendo com a espuma e não com o pincel?*

Sim, as auxiliares me perguntaram e eu disse: — Mas olha, não ficou melhor? Nem está mais manchando! Eu saí de lá e as outras pessoas que vieram continuaram fazendo do mesmo jeito que eu fazia. Tudo o que tu for fazer, no próprio fazer, tu vai descobrindo um jeito melhor. Eu fiquei bastante tempo retocando e sabia tudo sobre as tintas, os nomes delas. No fazer tu mesmo vai descobrindo coisas, por exemplo: algumas cores de sapato não havia tinta e eram poucos pares, poucos modelos, eu sabia que misturando duas cores dava aquela cor. Ninguém vinha me dizer que tinha que misturar, eu mesmo fazia e mandava pra frente, dava certo e ninguém me cobrava, sabe. E quando faltava tinta de alguma cor que eu havia feito, vinham lá me pedir pra fazer mais um pouquinho (ela já estava em outra função).

Aqui, além de a trabalhadora renormalizar para facilitar a atividade de trabalho e conseguir fazê-lo, dando conta do que lhe era destinado, ela criou algo novo, elaborou um saber a partir da sua experiência concreta. Nessa situação, mesmo sendo um trabalho *taylorizado*, houve “uso de si”.

Segundo Schwartz (2000, p. 41),

Os atos de trabalho não encontram o trabalhador como uma massa mole onde se inscreveria passivamente a memória dos atos a reproduzir. [...] Certamente, para que a produção se realize, objetos sejam vendáveis nas condições do mercado, trens sejam dirigidos na hora combinada e dossiês corretamente enquadrados no tempo desejado, os prescritores do trabalho não somente não encontram, mas não devem imperativamente encontrar autômatos ou morto-vivos. Os ergonomistas sabem, hoje, perfeitamente que a estrita aplicação das prescrições conduziria ao desperdício, à insuficiência e a não valorização do trabalho morto.

E, para complementar:

Todo o trabalho, porque é o lugar de um problema, apela um uso de si. Isto quer dizer que não há simples execução, mas uso, convocação de um indivíduo singular com capacidades bem mais amplas que as enumeradas pela tarefa. Trabalhar coloca em tensão o uso de si requerido pelos outros e o uso de si consentido e comprometido por si mesmo (SCHWARTZ, 2008, p. 27)

Como já foi mencionado neste artigo, o uso de si pode ser “uso de si por si” ou “uso de si pelos outros”. No exemplo dessa trabalhadora dos serviços gerais, percebe-se que há uma tensão entre esses dois campos, pois, ao mesmo tempo em que ela renormalizou para tornar sua atividade mais fácil, ela contribuiu para melhorar a qualidade da produção, uma ação que beneficiou a produção da empresa. Muitas vezes, quando as normas anteceden-

tes não conseguem dar conta da totalidade dos atos necessários para realizar um trabalho, é o trabalhador que, ao fazer uso de suas capacidades, completa essas falhas. Na falta das cores de algumas tintas, a trabalhadora misturou, criou o que estava faltando e deu sequência à produção que vinha pela esteira, e a empresa não perdeu na produtividade.

Entre essas renormalizações, estão alguns saberes novos e, acerca desses saberes produzidos no trabalho, Grabowski e Simionato (2007) fazem uma reflexão. Para eles:

Os saberes não são inatos, mas produzidos pelo indivíduo, saberes que se constroem através da interação do sujeito em diferentes espaços de socialização onde na interação com os outros constrói sua identidade pessoal e social. Uma construção constante e mutante, tendo em vista que a identidade modifica-se no tempo pela ação do trabalho, assim como os saberes do trabalho se modificam constantemente, pois as situações de trabalho exigem que, para além da técnica e da ciência, se desenvolvam saberes específicos, gerados e baseados no processo de trabalho. É como o trabalhador põe em uso um saber próprio, pessoal e não explicável construído na atividade, entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, um saber seu, um saber que somente se significa em situação de trabalho, por isso, um saber não verbalizável, um saber prático, um saber da experiência. Saberes que se atualizam e reatualizam para serem utilizados na prática de maneira não refletida. Em sua maioria, os saberes construídos no trabalho não representam o saber profissional que é ensinado na formação, mas tem papel fundamental na resolução dos problemas.

Para fazer a ligação desses saberes oriundos das experiências vividas no processo de trabalho com a formação profissional dos trabalhadores, ressalto que “a qualificação é um conjunto instável de saberes e saber fazer constituídos e recuperados, de atitudes reconhecidas, de potencial pressentido e de um ‘resto’ desconhecido [...] (CHARRIAUX apud CUNHA, 2005, p. 03). “Nesse sentido, a formação profissional que tem como base a qualificação do trabalhador é muito mais uma inteligência que opera no trabalho, atuando em situações de trabalho dadas” (CUNHA, 2005, p. 03).

4 OS SABERES E O “TORNAR-SE PROFISSIONAL”

Durante a coleta dos dados, muitos trabalhadores relataram que “se tornaram profissionais” no processo de trabalho, ou seja, não realizaram cursos de formação profissional para ocupar uma determinada função, mas aprenderam a partir do seu interesse e da sua dedicação no cotidiano do seu trabalho. Para alcançar a formação na operação pretendida, além do interesse e da dedicação, o trabalhador depende das possibilidades proporcionadas pela empresa para crescer dentro da hierarquia profissional naquele mercado de trabalho. Como, muitas vezes, o número de vagas nas funções pretendidas é inferior ao número de interessados, a empresa escolhe, entre “os mais engajados” ou “os que demonstraram maior interesse em aprender”, critérios definidos por ela de acordo com as suas necessidades.

Esse “tornar-se profissional” só se efetiva no momento em que o trabalhador passa a receber, na carteira de trabalho, o valor correspondente à hora de trabalho da profissão pretendida. Porém, para isso acontecer, ele precisa demonstrar, trabalhando, que “sabe fazer” e que “dá conta” da produção que lhe foi designada.

Essa informação era muito importante, pois ela estava ligada à trajetória profissional que cada um havia construído ou que pretendia construir dentro da indústria calçadista. Essas trajetórias subsidiam a construção das identidades profissionais, que, para Dubar, “não se trata de identidades do trabalho, mas de formas de identidades profissionais no seio das quais a formação é tão importante como o trabalho, os saberes incorporados tão estruturantes como as posições de actor” (DUBAR, 1997, p. 46).

De acordo com um levantamento feito durante a pesquisa de campo, o total de operações necessárias — do corte até a montagem — para produzir um modelo é 127¹⁷, sendo que o número de pessoas por operação varia de um a três. Dessas 127 operações, para quatro existem cursos, para as demais, os trabalhadores aprendem no próprio trabalho.

Nessas quatro operações, havia 107 trabalhadores distribuídos nos diversos setores no momento da coleta de dados. Desses 107 trabalhadores, 53 aprenderam a operação que executam através de cursos/treinamento e 54 aprenderam trabalhando, mesmo se tratando de operações para as quais existem cursos de formação. Os trabalhadores que fizeram cursos/treinamento relataram que só aprenderam “de verdade” no trabalho e que, no curso, obtiveram instruções gerais sobre o uso da máquina e os tipos de matéria-prima.

Como o processo de trabalho do calçado é organizado dentro da concepção *taylorista-fordista*, com operações simplificadas e pouco qualificadas, isso facilita a aprendizagem no trabalho. Muitos trabalhadores tomam a iniciativa de aprender no próprio trabalho, seja para aumentar o seu salário, ou para tentar fugir de funções nas quais não se adaptaram.

Dubar (1997) criou um modelo de formas identitárias, através do sentido do trabalho vivido e expresso pelas pessoas estruturadas por uma dada identidade profissional. Através do discurso dos entrevistados¹⁸, obtidos em situação de trabalho, o autor nomeou formas lógicas que articulam a descrição que os entrevistados fizeram do “seu” trabalho, com a narração das suas trajetórias e com as suas convicções sobre “a” formação.

Dentre as formas identitárias “fora do trabalho”, “gestores”, “oficiais do mesmo ofício” e “diplomados”, nomeadas pelo autor, identificamos, em Nova Hartz, uma proximidade com a forma identitária “**fora do trabalho**”. Para o autor, nesse caso, os trabalhadores só buscam a formação, se for “para ganhar mais” e se essa formação estiver “diretamente ligada ao trabalho”, uma formação que contribua para “melhorar o trabalho que já executam”. O trabalho é, antes de tudo, “o ganha-pão”; “somos obrigados a trabalhar” (DUBAR, 1997, p. 47).

Durante as entrevistas, os trabalhadores da indústria de calçados também foram questionados sobre o sentido do trabalho nas suas constantes buscas para melhorar de função ou para “se tornar profissional” de uma determinada operação dentro da fábrica. As seguintes respostas foram obtidas: “*para ajudar em casa, para ajudar nas necessidades da casa*”; “*trabalhar tem que trabalhar em qualquer lugar mesmo, então trabalho aqui*”; “*dali eu tiro meu sustento*”; “*eu quero sempre crescer mais para ganhar mais*”; “*trabalho porque preciso do dinheiro, ninguém trabalha porque gosta*”.

¹⁷ Esse número varia de acordo com o modelo.

¹⁸ Investigação realizada pelo autor sobre a formação nas empresas de inserção dos jovens. In. A socialização: construção de identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

Relacionado à forma identitária “fora do trabalho”, está a formação desenvolvida a partir dos “**saberes práticos**”. Para esses trabalhadores, “a única formação que lhes interessa é a formação prática, diretamente ligada ao trabalho, úteis para o trabalho e adquiridos diretamente no seu exercício. Uma formação que parte dos problemas concretos e permite resolvê-los propiciando-lhes um benefício tangível” (DUBAR, 1997, p. 49). Segundo o autor, os trabalhadores que ocupam postos de trabalho “pouco qualificados” ou mesmo “sem qualificação” o que querem não é formação, mas, sim, que o seu trabalho melhore (DUBAR, 1997, p. 49).

Tendo em vista que os postos de trabalho da produção do calçados são pouco qualificados, a renormalização e a elaboração de saberes práticos têm sido a saída para os trabalhadores melhorarem a forma de executar sua atividade no trabalho, fazendo constantes tentativas para adequar “o seu jeito de fazer”, deixando-a menos cansativa ao seu corpo e efetivamente realizável, pois a prescrição total proposta pelo *taylorismo* não é possível e não contempla a totalidade das atividades de trabalho.

Durante a observação, os trabalhadores destacaram que aprenderam a maioria das operações no processo de trabalho. Veremos, abaixo, um exemplo extraído de uma entrevista realizada com uma viradeira que não fez curso.

Nessa primeira empresa onde trabalhei, depois de trabalhar no setor do corte, fui para a costura e daí aprendi a passar fita com a máquina. De metida, eu comecei a virar sozinha na máquina. Ao meio dia chegava um pouco antes e ia tentando virar umas pecinhas. Daí eles viram que eu estava bem interessada em virar e me deixaram ir experimentando. Como era em grupo, era mais tranquilo, porque na esteira é muito mais pauleira, aos pouquinhos foram me colocando virar na máquina e fui pegando o jeito. Daí foi assim que eu comecei. Eu acho que pegando e fazendo a gente aprende mais do que no curso. No curso são informações técnicas sobre como lidar com a máquina, o que tu tem que cuidar no fazer, onde pode mexer e o que não pode. Por que depois que tu aprende a virar é que tu descobre os truques, sempre tem um jeitinho. Com o tempo eu mudei o jeito de segurar a peça, antes eu segurava ela mais firme na mão, agora eu levo ela mais leve. Porque quanto mais tu segura, mais fino e mais apertado vai ficar o virado. E com a mão mais leve, fica melhor.

Para esses trabalhadores, os saberes práticos constituem a base da sua formação. São discursos que exprimem uma concepção instrumental do trabalho, em geral, sustentada por trabalhadores que não possuem muitos anos de formação escolar ou que a abandonaram. Para muitos, a formação de tipo “escolar” é rejeitada, porque esta não tem nada a ver com seu trabalho.

Na entrevista realizada com a viradeira que fez curso para executar sua função, ao ser questionada sobre quanto utiliza de sua da formação escolar na atual atividade de trabalho, ela respondeu: “nada, não precisa para nada”.

Assim, pode-se entender porque a média da escolarização da população adulta (acima de 25 anos ou mais) no município, em 1991, era de 4,1 anos de estudos por habitante de um total 9.677 habitantes e, em 2000, a média era de 5 anos de estudos por habitante de um total de 15.071 habitantes; uma média que era e que continuou baixa, mesmo havendo um grande crescimento da população, conforme publicação do

Atlas do Desenvolvimento Humano da Região de Metropolitana de Porto Alegre (PMPA e outros, 2008).

Devemos agregar a esse dado a informação de que grande parte da população adulta é composta por migrantes que se deslocaram de regiões do interior do estado do RS e noroeste de SC em busca de emprego nas fábricas de calçado. A maioria desses migrantes morava no meio rural, distante das escolas e com pouca oportunidade para continuar os estudos além das séries iniciais do ensino fundamental (1^a a 4^a). Nas fábricas de calçados, encontraram postos de trabalho para os quais não precisavam de uma escolarização elevada¹⁹ e, por isso, muitos conseguiram emprego e não se interessaram em dar continuidade aos estudos ou voltar a estudar.

É clara a relação entre a frequência escolar e a entrada no mercado de trabalho dos jovens estudantes. Através dos dados divulgados no Atlas (PMPA e outros, 2008), observa-se que a frequência escolar é intensa até os 14 anos de idade, chegando a 97,6%. Entre os jovens que estão na faixa etária dos 15–17 anos, a frequência cai para 71,6%. É importante destacar que a fábrica de calçados contrata jovens para trabalhar com carteira assinada a partir dos 16 anos de idade.

Através desses dados e também de conversas informais que ocorreram com os jovens trabalhadores durante a coleta de dados, pude perceber que muitos deles interromperam os estudos quando começaram trabalhar na indústria calçadista, pois, para a maioria das funções, não é necessário um alto nível de escolarização, o que acabou os desestimulando para prosseguir com os estudos. Os postos de trabalho qualificados que existem na fábrica são preenchidos por uma minoria.

Diante desse contexto, muitos alunos não encontram sentido em continuar os estudos, se for para trabalhar nas fábricas de calçados. Os que continuam estudando, na sua maioria, almejam sair delas assim que surgir uma oportunidade melhor de trabalho, mesmo que, para isso, seja necessário ir morar em outro município.

CONCLUSÕES

Podemos apontar, ainda que timidamente, que, na atividade de trabalho, a renormalização das normas antecedentes contribui para que o processo de trabalho *taylorizado* possa ser realizado. É nos espaços não preenchidos pelas normas antecedentes que existem as possibilidades para a renormalização e as escolhas, onde o trabalhador se colocará numa dramática do “uso de si”. Fala-se em dramática, pois ela possibilita abordar os possíveis “usos de si” na atividade de trabalho, onde existe sempre algo que não corresponde inteiramente ao que está previsto. Isso porque, entre o trabalho prescrito e o trabalho real, há sempre espaço para recriação das normas antecedentes, ou seja, realizar as tarefas de outra forma, e, em alguns momentos, elaborar saberes — saberes práticos.

É através dos saberes práticos que os trabalhadores “se tornam profissionais” no processo de trabalho. Para esses, o objetivo maior dessa busca é o aumento salarial e a sua consolidação em uma operação que lhe seja menos cansativa e mais confortável ao

¹⁹ A formação exigida, até a metade da década de 2000, para trabalhar no setor calçadista, era saber ler e escrever. Hoje, algumas empresas exigem, pelo menos, o ensino fundamental completo.

corpo. Quando o trabalhador diz “tornei-me profissional” da costura, com essa identificação, ele também se identifica com um determinado grupo social. Ao se inserir no grupo das (os) costureiras (os), ele também passa a fazer parte do que esse grupo representa: identidade, pertencimento e o reconhecimento de que sabe fazer algo.

Como reflexo das atuais mudanças do mundo do trabalho, entre elas, crise do emprego, constantes mutações na demanda da mão-de-obra, que geram insegurança no trabalho, segmentação do mercado e seletividade na contratação, o “tornar-se profissional” tem sido uma das formas encontradas para tentar prolongar e tentar garantir sua permanência no seu posto de trabalho, a partir de um saber prático que foi acumulado e reconhecido, através do salário, naquele setor produtivo.

Para os trabalhadores que encontram no mercado de trabalho da indústria calçadista uma opção favorável para ter um emprego (dadas as condições daquele setor de produção), continuar com os estudos para muitos passa a não ter sentido. O baixo nível de escolarização dos munícipes comprova essa afirmação.

Apesar do foco deste estudo não ser a escolarização do município, essa informação passou a ser relevante, devido ao grande destaque dado a ela pelos sujeitos da pesquisa. Esse é um campo que merece maior atenção em estudos futuros, pois é necessário aproximar o olhar sobre o campo do trabalho e da formação escolar, em um setor produtivo tão distinto e relevante como o setor calçadista no Vale do Sinos.

REFERÊNCIAS

- CATTANI, Antonio; HOLZMANN, Lorena. Taylorismo. In: _____. (org.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 282–283.
- COSTA, Achyles Barcelos da. A trajetória competitiva da indústria de calçados do Vale do Sinos. In: COSTA, Achyles Barcelos da; PASSOS, Maria Cristina (orgs.). *A indústria calçadista no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.
- CUNHA, Daisy Moreira. Saberes, qualificações e competências: qualidades humanas na atividade de trabalho. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu. Anais: ANPED, 2005.
- CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 7. ed., Petrópolis: Vozes, 1997, cap. 3.
- DURRIVE, Louis. Introdução I. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. (org.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007.
- DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997. p. 43–52.
- GRABOWSKI, Gabriel; SIMIONATO, Margareth. *Saberes: algumas reflexões a partir de diferentes lugares, diferentes campos de conhecimento (ou campos de saber?)*. Trabalho final produzido para a disciplina reflexões sobre a articulação dos saberes produzidos no

trabalho realizado e cursos de formação. Programa de Pós-graduação em Educação — UFRGS, 2007. (mimeo)

GUIMARÃES, Sonia. Fordismo e pós-fordismo. In: CATTANI, Antonio; HOLZMANN, Lorena (orgs.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 133–136.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HOLZMANN, Lorena. Toyotismo. In: CATTANI, Antonio; Lorena. Toyotismo. (orgs.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 314–318.

IBGE, Estatística do Registro Civil de 2007; Malha municipal digital do Brasil: situação em 2007. Rio de Janeiro: 2008. Nova Hartz.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. v. 1, livro 1. São Paulo: Editora Abril, 1983.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, METROPLAN, PNUD, FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. *Atlas do desenvolvimento humano da região metropolitana de Porto Alegre*, 2008.

SCHNEIDER, Sérgio. O mercado de trabalho da indústria coureiro-calçadista no Rio Grande do Sul: formação histórica e desenvolvimento. In: COSTA, Achyles; PASSOS, Maria. (orgs.). *A indústria calçadista no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. *Revista Pro-posições*, Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, vol. 1, n. 5 (32), jul., 2000.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte: NETE/UFMG, vol. 12, n. 1, jan.–jun. 2003.

SCHWARTZ, Yves. Entrevista: Yves Schwartz. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 457–466, 2006.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. (orgs.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007a. SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. Trabalho e ergologia. In: _____ (orgs.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007b.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. *Revisões Temáticas: glossário de ergologia*. Laboreal, vol. 4, n. 1, p. 23–28, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1995.

RELAÇÕES DE GÊNERO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Teresinha Backes Piccinini¹ e Jorge Alberto Rosa Ribeiro²

RESUMO

O artigo trata de responder à questão: na formação profissional, a relação de gênero deve ser levada em conta? Para tanto, analisa a participação feminina no Curso Técnico em Eletrotécnica em uma escola profissional do RS. A pesquisa indica que a relação de gênero está presente, e com muita importância. Aponta, ainda, que a gênese da discriminação social e do preconceito é externa e anterior às dinâmicas escolares e produtivas, pois está associada às vivências domésticas e culturais estabelecidas em uma sociedade historicamente constituída.

Palavras-chave: Inserção profissional. Relação de gênero. Discriminação social. Relações domésticas e culturais.

INTRODUÇÃO

O jovem, ao procurar um curso técnico, objetiva a formação profissional, com vistas à ocupação de um espaço no mercado de trabalho, em busca de sobrevivência e/ou realização pessoal e/ou para garantir a sustentabilidade da continuidade dos estudos³. Como se pode abstrair em Oliveira (1998), Bertrand (2005), Catani (2005) e outros, essa relação não é linear, conforme pretende definir a Teoria do Capital Humano⁴. Especialmente

¹ Mestre em Educação. Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação/FACED/UFRGS — Porto Alegre/RS. Tema: “Trajetórias de profissionalização técnica”. Orientador: Prof Dr. Jorge A.. R. Ribeiro. Diretora Pedagógica da Escola Técnica Cristo Redentor-Porto Alegre/RS.

² Historiador e Cientista Social. Mestre em Sociologia pela UFRGS e Doutor em Sociologia da Educação pela Universidad de Salamanca/ Espanha, sob orientação de Mariano Fernández Enguita. Professor da Faculdade de Educação da UFRGS.

³ Essas deduções são resultantes do questionário aplicado aos 120 alunos selecionados no curso técnico em eletrotécnica na escola campo da pesquisa de mestrado, no período demarcado entre 2001 a 2004.

⁴ Esclarecimentos sobre o tema podem ser obtidos (entre outros) em CATTANI, Antonio David. *Trabalho e tecnologia* — dicionário crítico. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

quando esse jovem sofre com as relações discriminatórias e os preconceituosas associadas, por exemplo, ao gênero.

Embora o discurso dominante sobre educação esteja impregnado pela idéia moderna de igualdade e instrumento de ascensão social e econômica das pessoas, a história da expansão escolar nos indica que as oportunidades de escolaridade e a qualidade de ensino sempre foram desiguais⁵. Os registros apontam condições de subordinação da mulher em analogia ao homem, de relações discriminatórias ou mesmo de exclusão e, sobretudo, da mulher negra pelas suas raízes históricas impregnadas de marginalização. O papel da mulher na sociedade sempre esteve associado ao campo doméstico; sobretudo, a mulher negra, ao servilismo.

Se a gênese das relações discriminatórias e preconceituosas é externa à escola, (Enguita, 2004; Bandeira, 2004; Charlot, 1994 e outros), perguntamos: como e em que se manifesta a desigualdade escolar a partir das desigualdades e discriminações sociais entre os alunos? A discriminação de gênero que se observa na escola teve sua gênese no mercado produtivo ou no seu contexto familiar e social?

Parte desse questionamento sustenta-se nas reflexões expostas por Charlot (1994, p. 19) relativas a “compreender como a desigualdade social entre crianças se transforma em desigualdade escolar entre alunos”, sabendo que esse processo não é “automático” e que implica entender a experiência escolar, “a história escolar”.

No período colonial, as mulheres foram excluídas da educação formal. À sombra dos homens, era prescindível a educação letrada para os afazeres domésticos e cuidados com os filhos. Durante o Império, foram criadas as escolas de artes e ofícios nas diferentes Unidades da Federação, destinadas a meninos abandonados e desvalidos (e, mais tarde, meninas), com caráter maior para asilo, de função assistencialista, do que instituição profissional. Nesse processo, houve a participação decisiva das instituições religiosas, que participaram do disciplinamento da mão-de-obra no processo de desenvolvimento da “nação brasileira” e da formação da mulher, particularmente nas atividades de artes domésticas, culinárias e de puericultura.

Durante o Império e depois na República, na evolução histórica do Brasil, paralelamente ao ensino propedêutico às elites, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, Escola de Artes e Ofício, Liceu de Artes e, no início do século XX, Escolas Técnicas. Todas essas escolas eram destinadas às classes populares, especialmente voltadas à formação da mão-de-obra, sobretudo masculina, no processo de industrialização do país.

Paralelamente à criação do sistema educacional para o trabalhador, organizou-se o ensino secundário com a criação de cursos médios de 2º ciclo, com três anos de duração. Esses cursos chamados de científico e clássico, de caráter propedêutico e preparatório ao ensino superior, eram oferecidos às elites por, sobretudo, escolas particulares confessionais. Embora o ensino superior tenha sido criado no período de permanência da família real portuguesa, entre 1801 a 1821, a organização desse sistema de ensino ocorreu em

⁵ Aprofundamentos sobre o tema podem ser obtidos em Enguita (2005), Fonseca (1961; 1962), Mattoso (1979), Stephanou (1990), Cunha (2000), Küenzer (1998; 2000; 2003), Romanelli (2001), Santos (2003), Ribeiro (2005) e outros.

1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro (ROMANELLI, 2001). Desde o período imperial, às mulheres das elites era propiciada a formação em curso normal. Entretanto, seu acesso ao ensino superior era vetado, porque dispensável a elas, tal qual aos oriundos de cursos profissionalizantes.

Küenzer (2000) denuncia que até hoje se mantém a existência de dois caminhos diferenciados: o das elites dirigentes nas escolas propedêuticas e o dos trabalhadores, que obtêm sua formação no processo produtivo, complementado com os poucos anos de escolaridade, obtidos com cursos profissionalizantes, em locais e durações variáveis.

Hoje essa realidade se modifica. As mulheres integram as mesmas escolas e classes que os homens e estudam mais. A análise feita no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) 2005–2007, com base nas variáveis de gênero e raça, revela que, em 2001, a média geral de anos de estudo dos homens brancos era de 5,6 anos e a média das mulheres brancas era de 5,9 anos. Já a média das mulheres negras era de 4,2 e a dos homens negros ficava em 3,9 anos de estudo⁶. Em 2003, a média de anos de estudo para o total das mulheres, no Brasil, era de 6,6 anos, enquanto a dos homens ficava em 6,3. Ao concentrar-se na população ocupada urbana, o índice aumenta e a diferença é maior: 8,4 anos de estudo para as mulheres e 7,4 para os homens (PNAD/IBGE 2003).

As mulheres constituem 42,7% da População Economicamente Ativa — PEA⁷ (PNAD/IBGE 2003). Entretanto, segundo a Pesquisa Mensal de Emprego (PME/IBGE 2003), o salário recebido por hora trabalhada, em reais, é assim distribuído: homens brancos: 7,16; mulheres brancas: 5,69; homens negros: 3,45 e mulheres negras: 2,78. Em termos globais, ainda segundo a PNAD/IBGE 2003, o rendimento médio dos homens é de R\$ 785,82, enquanto o das mulheres fica em R\$ 546,96, o que representa 69,6% do rendimento dos homens. Esses dados comprovam: a mulher está mais escolarizada, porém, contraditoriamente, menos valorizada no mercado de trabalho.

Encontramos, no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2005–2007⁸, a afirmativa:

A escola é um dos grandes agentes formadores e transformadores de mentalidades. O preconceito de gênero, que gera discriminação e violência contra as mulheres, se expressa no ambiente educacional de várias maneiras. [...] E, atitudes preconceituosas de professoras(es) ou orientadoras(es) educacionais podem contribuir para que determinadas carreiras sejam vistas como 'tipicamente femininas', e outras 'tipicamente masculinas' (PNPM, 2004, p. 49).

E também aponta:

No nível superior, as mulheres são 76,44% dos matriculados na área de educação e 27% na área de engenharia, produção e construção. No ensino profissional os

⁶ REDE FEMINISTA DE SAÚDE. Assimetrias Raciais no Brasil: Alerta para a elaboração de políticas. Dossiê. Belo Horizonte: Rede Feminista de Saúde, 2003.

⁷ Segundo o IBGE, "fazer parte do mercado de trabalho não significa estar ocupado". Em 2003, enquanto a taxa de desocupação entre as mulheres chegava a 12,3%, entre os homens era de 7,8% (PNAD-IBGE).

⁸ Com a apresentação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, o Governo Lula reafirma o compromisso do Governo Brasileiro com o enfrentamento e a superação das desigualdades de gênero e raça em nosso país, em dezembro de 2004, no ano da Mulher Brasileira.

meninos são 87,6% dos matriculados na área de indústrias, enquanto as meninas são 94,4% dos matriculados em secretariado (PNPM, 2004, pág 49).

Na distribuição sexual da população no Brasil, segundo dados do IBGE/CENSO 2000, do total de 169.799.170 milhões de habitantes, a participação de mulheres é de 51,31%. A regularidade de 50% também seria a lógica em qualquer curso, quer seja na área da indústria ou no curso de eletrotécnica. O censo escolar da educação profissional no país, período 2003–2005, no entanto, indica a significativa predominância do sexo masculino nesse setor, no qual se inclui o Curso Técnico em Eletrotécnica e sem grandes avanços ao longo do período, conforme ilustra o Quadro I. O censo escolar aponta que, na Região Sul, no ano de 2005, a representação feminina nas matrículas na área profissional da indústria foi de 11% (inferior à nacional) e, respectivamente, o índice de concluintes desse gênero foi 9,7%.

QUADRO I — MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL, POR GÊNERO, NA ÁREA PROFISSIONAL DA INDÚSTRIA, PERÍODO 2003 A 2005.

Ano	MATRÍCULAS POR GÊNERO			
	Masculino	%	Feminino	%
2003	96.002	87,6	13.557	12,4
2004	103.711	90,4	11.030	9,6
2005	114.436	87	13.717	13

Fonte: MEC/INEP/DEEB — Censo Escolar de 2003 a 2005

Na entrevista ao Portal Latino-Americano da ANSA (Buenos Aires, 29/04/2007), Maria Elena Valenzuela, especialista da Organização Internacional do Trabalho (OIT) para a região, destacou que o machismo “tem um papel bem importante na suposição de que a mulher tem distintas habilidades e esse prejuízo determinista reduz as áreas trabalhadas às tradicionais que atribuem ao gênero: educação, serviços ou saúde”. Comprovamos essa maciça presença feminina na educação e, assim mesmo, as relações discriminatórias de gênero ocorrem dentro das escolas, como pretende apresentar este texto.

Bandeira (2005) aponta que o preconceito nas relações de gênero será superado à medida que a questão for incorporada; e, acrescentamos, revelada/explicitada. Segundo a autora:

Entende-se por gênero o conjunto de normas, valores, costumes e práticas através das quais a diferença biológica entre homens e mulheres é cultural e simbolicamente significada. A categoria de gênero surgiu como uma forma de distinguir as diferenças biológicas das desigualdades sócio-culturais construídas. Procurou-se alterar a direção de um olhar para mulheres e para homens como segmentos isolados, para um olhar que se fixa nas relações interpessoais e sociais através das quais homens e mulheres são mutuamente constituídos como categorias sociais desiguais (BANDEIRA, 2005).

Eunice Léa de Moraes ratifica, em seu artigo, a dimensão social da categoria gênero, portanto, histórica e factível de mudança, apontada por Lourdes Bandeira:

O conceito de gênero serve como instrumento político de análise das relações construídas socialmente entre homens e mulheres. O debate sobre gênero está no campo social, pois é nesse espaço que as relações acontecem na prática e que as desigualdades e as discriminações se efetivam. Compreendendo que as desigualdades entre homens e mulheres são construídas no social e não determinadas pela diferenciação biológica, entretanto, uma forte ideologia faz querer crer que a divisão dos papéis entre homens e mulheres é naturalmente determinada pela relação biológica (MORAES, 2005, p. 12).

Reiteramos a compreensão da dimensão social da categoria gênero, portanto, construção histórica. Movidos pela expectativa de que a opção pela formação técnica, na sua preparação para o mercado de trabalho, seja livre de preconceito de gênero, perguntamos: é possível prever uma realidade em que a formação, quanto ao trabalho, ocorra independente do gênero? E que os humanos transitem pelos postos, como um Emílio rousseauiano 'borboletando' (Manacorda, 1988: XX) entre as variadas atividades ocupacionais para fazer sua opção?

PESQUISA: SUJEITOS E MÉTODOS

Para elucidar as complexas relações engendradas na formação profissional com respeito ao gênero, selecionamos o curso técnico em eletrotécnica — área da indústria, hoje definido pela SETEC/MEC⁹, no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, no eixo temático "Controle e Processos Industriais". O campo empírico da pesquisa, portanto, é um curso de uma escola técnica pública de nível médio, frequentada por alunos oriundos de uma abrangência geográfica que extrapola a própria região na qual a instituição está situada. O curso habilita profissionais técnicos para atuar na instalação e na manutenção elétrica de indústrias instaladas na região em decorrência III Pólo Petroquímico. Também prepara para as indústrias distribuidoras de energia elétrica, bem como em instalação e manutenção elétrica predial, o que denota perspectivas de inserção no mercado de trabalho.

Constatamos que os motivos apresentados pelos alunos, ao ingressarem no Curso Técnico em Eletrotécnica, estão vinculados ao mercado de trabalho. Buscam mais preparo, aperfeiçoamento, possibilidade de promoção na carreira profissional, garantia de permanência na empresa, ou emprego ou trabalho. Acreditam que a função técnica favorece o custeio de uma faculdade. Fazem o *link* com engenharia elétrica ou áreas afins, senão outras que nem eles próprios ainda definiram. Sonham com a melhoria de função e também aumento de salário na empresa onde atuam, com o emprego fixo. Um bom número desses jovens idealiza ser um profissional autônomo ou conquistar a empresa própria relacionada com o curso em foco, a manutenção e/ou venda de equipamentos na área. Há os que vinculam a função técnica à possibilidade de uma vida pessoal digna, casa própria, família etc.

Embora a maioria resida na sede da instituição escolar, 21% dos alunos são oriundos de outros municípios, inclusive fora da área da sua região, especialmente, de municípios

⁹ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/ Ministério de Educação e Cultura

sede de distribuidoras de energia elétrica. Quanto à faixa etária, 27% dos estudantes têm mais de 22 (vinte e dois) anos, 11% são casados e 48% têm o ensino médio já concluído.

Notadamente, são trabalhadores, por isso, necessitam estudar à noite. Significativo número dos jovens já atua na área profissional do curso, uma maioria de 63%. Buscam no Curso Técnico em Eletrotécnica a sua qualificação na função ou a migração interna na empresa para a área técnica, por vezes, estimulada pela direção da empresa empregadora.

A fim de desvelar as relações de gênero no processo de formação profissional no Curso Técnico em Eletrotécnica, dois momentos de investigação empírica foram experimentados. O primeiro compreendeu o levantamento documental de todo o período de funcionamento do curso. Num segundo momento, demarcou-se o período de 2002–2004 para aplicar um questionário a todos alunos, no seu ingresso no curso e entrevistar¹⁰ uma amostragem de 8 (oito) alunos¹¹, como é exposto no quadro a seguir.

QUADRO II — APRESENTAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

MTE02S — jovem trabalhador da indústria, filho de migrante do Salto do Jacuí, que veio buscar uma ocupação no III Pólo Petroquímico durante sua construção, hoje frentista de Posto Gasolina.

MTE028 — uma adolescente, filha de mecânico, que, no meio do curso, cancelou sua matrícula.

RTE0315 — uma jovem, filha de mecânico, estudiosa e obstinada, com curso magistério concluído, no final do último módulo do curso.

NTE0121 — uma jovem mulher, filha de operário, com histórias de sofrimentos e lutas, egressa do Curso Técnico em Eletrotécnica, que consegue ser admitida na Empresa sonhada, porém em função não especificamente relacionada à da formação.

CTE0227 — um adolescente sem pais, por contingências da vida, amparado por uma família inteira, em estágio supervisionado.

ETE0334 — “um rapaz de sorte”, em final de curso, de boa aparência, noivo de uma arquiteta, futuro genro do dono de uma Empresa de Metalurgia, onde o estão aguardando logo que se formar. Desde o primeiro ano, a convite de seu professor, como estagiário numa Empresa Distribuidora de Energia, hoje efetivo e com promoção interna, local em que fará seu estágio supervisionado. Trancou a sua matrícula na engenharia elétrica, até quando concluir seu estágio supervisionado e for atuar na empresa do sogro.

ITE001 — um jovem de 27 anos, órfão de pai desde os 10 anos, mora na vila, a mãe, quando podia, fazia faxina, mas “nunca faltou comida em casa”. Trajetória de vida complicada, na área familiar, pessoal e descontinuidade nos empregos precários, com grandes intervalos de desemprego e, ao mesmo tempo, com a superproteção da mãe e das irmãs. Apto para o estágio supervisionado desde 2003, no entanto [...], não tem conseguido. Castel (1995) diria que pode ser um “sobrante”...

ATE018 — uma jovem que teve seu estágio supervisionado interrompido compulsoriamente pela escola, porque as tarefas designadas pela empresa não foram deferidas.

Fonte: Elaboração própria.

¹⁰ Entrevistas semiestruturadas, gravadas e degravadas, entrevistados previamente cientificados de seus objetivos, que tiveram liberdade de se envolver ou não, mediante assinatura de termo de consentimento.

¹¹ DSC (Discurso do Sujeito Coletivo) resultante da análise dos dados obtidos da degravação de entrevistas gravadas, com prévio consentimento, com os alunos do Curso Técnico em Eletrotécnica da Escola “X”, durante o processo investigatório, no Mestrado.

Ademais dessa investigação sobre o perfil dos estudantes, sintetizada acima, uma outra parte dela é a pesquisa qualitativa, baseada na técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de Fernando Lefèvre e Ana Maria C. Lefèvre (2003). Assim, as informações obtidas nos dois levantamentos foram tratadas metodologicamente através da análise de discurso do sujeito coletivo (DSC) de tal modo, como se expõe a seguir, que o texto resultante traduz a discursividade real.

O GÊNERO NO CURSO ELETROTÉCNICO

Diante da indagação a respeito da Formação Profissional: o Gênero conta no Curso Técnico em Eletrotécnica?

Os cursos não são estruturados por gênero, mas a trajetória da profissionalização na eletrotécnica é masculina.

Na visão masculina do curso técnico em eletrotécnica, é certamente um preconceito que existe, porque elas podem fazer exatamente a mesma coisa que o homem, entretanto, há poucas mulheres no curso e nesse mercado de trabalho. Porém, não se imagina uma mulher, principalmente jovem e bonita, atuando num trabalho pesado da empresa. Também, o 'peão' vai se atrapalhar com a presença de uma mulher bonita na manutenção. A manutenção elétrica é trabalho pesado — carregar motor, fio, graxa [...]. É complicado para uma mulher realizar tarefas pesadas, pois terá certas dificuldades para furar a parede, subir no poste etc. Por isso, quando se dá conta da realidade, deve descobrir que não é aquilo mesmo que quer, ao ver o futuro ou não simpatizar com a elétrica, então desiste.

A profissão de eletrotécnica é mais difícil para a mulher, também, porque o mercado opta pelo masculino, por ter aquela visão: — 'Motor só homem mexe'. Por outro lado, há os que admitem que a mulher é determinada, vai atrás, pergunta, faz. O campo da eletrotécnica é amplo. E, antes do poste existe um projeto, este projeto pode ser feito pela mulher. Ou seja, há dois espaços distintos dentro da eletrotécnica, um masculino e outro que até pode ser feminino.

Empresas procuradas para realização do estágio supervisionado e contratação na manutenção elétrica só admitem homens. A barreira do preconceito é justificada pela 'estrutura masculina do setor'; e o pessoal está acostumado com homens, de repente 'eles nem vão respeitar as ordens de uma mulher' e, ainda, 'como pode uma mulher subir num poste?!'.

Na visão feminina há clareza de que o preconceito não é gerado no mercado de trabalho. Inicia na família, quando o pai, principalmente, não projeta a possibilidade da filha nessa profissão, e exerce uma pressão para sua reopção profissional. Os pais entendem que o curso é masculino; também os namorados, os amigos e, até, os colegas. Esta concepção não é absoluta. Há pais que se orgulham da expectativa da filha nesta profissão. Os homens acham que elas têm menos capacidade. Elas também admitem que têm mais dificuldades neste campo porque 'meninas não brincam com motores na infância'. A natureza da mulher é diferente do homem. Ela tem mais sensibilidade[...]. Os homens creem que nasceram para aquilo, sabem tudo, que a mulher não pode saber a mesma coisa que eles.

Na sua autoimagem comparativa, a mulher se percebe mais sensível, mais minuciosa, mais humana; e o homem, mais mecânico. O técnico em eletrotécnica é uma profissão mais mecânica. Mexe com máquinas. Por isso, o homem se dá bem nesta área. Ou seja, a característica da mulher leva a não ter interesse neste curso. A mulher é humana, gosta de lidar mais com pessoas.

A mulher está preparada, como o homem, na área elétrica. Ela pode como o homem. Mas, desde o início, o homem foi preparado para isso, direcionado para isso.

A mulher não. Ela foi conduzida para atuar no lar, na educação — a mulher é quem educava filhos. Isto já está mudando.
Como as famílias educam as meninas e os meninos, seremos Homem e Mulher do jeito que somos [educados].

Nos levantamentos obtidos¹² para verificar as causas das desistências do curso, pelas alunas, durante sua formação profissional, constatamos que as condições objetivas possuem grande influência. Muitas vezes, a jovem aluna desanima e abandona o curso em virtude de apresentar desempenho fraco e também com atrasos curriculares. Tendo dificuldade de otimizar seus projetos futuros, vê-se enredada nos problemas que a vida lhe prega no cotidiano. Não consegue olhar para outro lugar, senão o contexto imediato, no qual o trabalho necessário muitas vezes se mostra incompatível com o horário escolar, ou mesmo na busca de administrar as tarefas da casa, as do trabalho e as da escola. As últimas são as primeiras a se abandonar. Ou, diante do preconceito declarado de família/namorado/amigos/colegas em relação ao curso, vive a incerteza futura em relação à sua ocupação no mercado de trabalho na área técnica em eletrotécnica. Assim, a aluna desiste do curso.

Segundo o relato da Coordenadora de Estágio desse curso, fica evidente a insensibilidade da escola ao preconceito de gênero na empresa campo de estágio. Compulsoriamente, interrompeu-se o estágio de uma jovem aluna por considerar que as atividades designadas pela empresa para ela realizar não condiziam com a função técnica. A empresa considerava como ‘serviço de homens’ a ida ao campo para realizar as tarefas de manutenção e instalação elétrica. A empresa, entretanto, contratou a aluna para coordenar o almoxarifado dos equipamentos elétricos (entrada-saída-compras-organização). Ou seja, num curso que é historicamente masculino, porque destinado de modo majoritário a trabalhadores homens, a escola reza a cartilha preconceituosa, sem questionar. O espaço de resistência da mulher na eletrotécnica é restrito/fragilizado. Não acolhida na escola, retira-se sem a consciência da exclusão oculta.

Eis o desafio: desvelar (denunciar) os (des)caminhos da mulher no processo de formação profissional técnica em eletrotécnica. Denunciar a (quase) ausência da mulher negra no processo de formação profissional técnica em eletrotécnica.

Sem nos ocuparmos dos candidatos homens nos processos seletivos, constatamos um alto índice de aprovação feminina. Das 46 candidatas inscritas, 76% foram selecionadas. Esse índice não se confirma no final do curso, uma vez que 26,34% dos homens se diplomaram e somente 14,28% das mulheres tiveram o mesmo feito, o que denota o matiz de gênero.

¹² Dados colhidos nas entrevistas e/ou nos questionários e/ou fichas de cancelamento disponíveis na secretaria da Escola.

QUADRO III — INGRESSANTES E CONCLUINTES DO CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA (TE), NA ESCOLA “X”, PERÍODO DE 1988 A 2006:

ANO Ingresso	CLASSIFICADOS		Nº MULHERES NO PROCESSO SELETIVO	Dados esclarecedores sobre as mulheres no TE*	TURMA	CONCLUINTES		
	M	F**				ANO Egresso	M	F
19ªT/06	40	0	1					
18ªT/05	40	0	2					
17ªT/04	38	2	2	1 Interrompeu o curso no final do curso (antes do estágio supervisionado) e 1 concluiu o TE (na 17ª Turma).	17ª	Previsão dez/07	30	1
16ªT/03	36	4	7	1 Concluiu o TE (na 16ª Turma), 1 não compareceu, 1 evadiu no 1º módulo e 1 cancelou no 2º módulo.	16ª	Dez/06	15	1
15ªT/02	35	5	5	Nenhuma concluiu: 2 não compareceram, 1 evadiu no início do curso, 1 cancelou no 2º módulo e 1 cancelou no final do curso (antes do estágio supervisionado).	15ª	Dez/05	7	1
14ªT/01	36	4	7	1 não compareceu, 1 cancelou início do curso, 1 Concluiu o TE (na 15ª Turma) e 1 Interrompeu o curso no Estágio Supervisionado.	14ª	Dez/04	7	0
13ªT/00	20	0	0		13ª	Dez/03	7	0
12ªT/99	24	1	2	Nenhuma concluiu.	12ª	Dez/02	4	0
11ªT/98	25	5	5	Nenhuma concluiu.	11ª	Dez/01	3	0
10ªT/97	25	0	0		10ª	Dez/00	13	0
9ªT/96	32	0	0		9ª	Dez/99	7	0
8ªT/95	19	0	0		8ª	Dez/98	10	0
7ªT/94	27	0	0		7ª	Dez/97	8	1
6ªT/93	26	5	5	Nenhuma concluiu.	6ª	Dez/96	3	0
5ªT/92	22	6	6	1 Concluiu o TE (na 7ª Turma).	5ª	Mai/96	3	0
4ªT/91	24	0	1	Não concluiu.	4ª	Jan/95	8	1
3ªT/90	18	3	3	1 Concluiu o TE (na 4ª Turma).	3ª	Dez/93	5	0
2ªT/89	8	0	0		2ª	Dez/92	5	0
1ªT/88	25	0	0		1ª	Dez/91	2	0
	520	35	46		Concluíram o curso técnico		137	5

* Destaque dado ao período da pesquisa de mestrado.

** Entre as mulheres classificadas, há apenas duas negras, uma em 2002 e outra em 2003, que não concluíram o curso.

Fonte: Secretaria da Escola e Setor Pedagógico da Escola — acesso em 25/09/2007.

Conforme podemos ver no Quadro III, o Curso Técnico em Eletrotécnica é marcado pela masculinidade. No total de 555 (quinhentos e cinquenta e cinco) jovens classificados nos processos seletivos e matriculados desde a sua criação, no período de 1988 a 2006, apenas 35 (trinta e cinco) são mulheres: 33 (trinta e três) brancas e 2 (duas) negras. Portanto, uma proporção de 96 % de homens para 6% de mulheres. Delas, apenas cinco concluíram o curso, todas brancas. Dados levantados na secretaria da escola registram a desistência das duas mulheres negras. Uma porque não se sentia identificada com o curso. Outra, devido ao seu baixo desempenho no técnico e à falta de interesse pelo curso, optou em permanecer somente no ensino médio.

Há o entendimento do senso comum de que o lugar da mulher não é no setor “frio”¹³ da empresa, ou seja, a área de operação e manutenção elétrica, o espaço pertence ao gênero masculino. Essa lógica é dominante no seio familiar. Manifesta a naturalização da maciça presença masculina nos cursos técnicos em eletrotécnica, confirmada pela notória restrição da mulher na ocupação das vagas para a respectiva função no mercado de trabalho. É, também, endossada na fala das jovens pela relutância em suas próprias decisões e passividade diante da discriminação.

Segundo Hirata (1995):

O estudo das atividades de trabalho segundo o sexo e o par masculinidade/virilidade e feminilidade desvenda o poder dos estereótipos sexuados no trabalho (a virilidade é associada ao trabalho pesado, penoso, sujo, insalubre, algumas vezes perigoso, trabalho que requer coragem e determinação, enquanto que a feminilidade é associada ao trabalho leve, fácil, limpo, que exige paciência e minúcia) (HIRATA, 1995, p. 43).

Hirata desvenda o poder dos estereótipos sexuados no trabalho em sua pesquisa, conclui que o trabalho pesado/sujo está associado ao gênero masculino e o leve/limpo, ao feminino. Essa relação foi também observada por nós na investigação, na medida em que o curso é, direta ou indiretamente, concebido como masculino. Na hipótese da presença feminina na função, são estabelecidas tarefas por gênero. Por outro lado, constatamos que essas concepções não são geradas na escola e/ou no mercado de trabalho. Nasceram nos lares, espalham-se nas relações informais da vida, confirmam-se na escola e concretizam-se no setor produtivo. Portanto, a própria mulher, no contexto familiar e/ou no papel materno, também participa da reprodução dessa crença. Teixeira (2005) ratifica a dedução. A autora conclui que as desigualdades vividas no cotidiano da sociedade no que se refere às relações de gênero não se definiram a partir do econômico, mas especialmente a partir do cultural e do social, formando daí as “representações sociais” sobre as funções da mulher e do homem dentro dos variados espaços de convivência. Ou seja, na família, na escola, na igreja, na prática desportiva, nos movimentos sociais, enfim, na vida em sociedade.

¹³ Tomamos o termo de Hirata (1995).

Marília Gomes de Carvalho¹⁴ relata, em seu artigo,¹⁵ que, nos cursos de engenharia, também há diminuto percentual de mulheres, comparativamente aos homens. Há uma confusão que permeia todo o cenário universitário entre os papéis tradicionais das mulheres como mães e donas de casa com seus novos papéis profissionais. Segundo a autora, a mulher ainda se percebe como a grande responsável pelos cuidados do lar e da família. Daí a dupla jornada de trabalho que as mulheres profissionais assumem, sem reivindicar uma divisão mais igualitária de tarefas entre homens e mulheres dentro da família.

A autora (op.cit.) também constata o estranhamento de familiares pela escolha do curso de engenharia, pois consideram o curso inadequado para mulheres, porém, em sua maioria, as estudantes entrevistadas obtiveram apoio e incentivo da família. Em nossa pesquisa, ao contrário, a aprovação da família foi minoritária, pois a eletrotécnica pertence a um *trabalho “pesado/sujo”*, mão-de-obra braçal eminentemente masculina.

Apontamos o esforço das mulheres para serem respeitadas quanto à sua competência no Curso Técnico em Eletrotécnica.

O DSC confirma: *“a profissão de eletrotécnica é mais difícil para a mulher porque no ‘motor só homem mexe’ ”*:

Os homens acham que nasceram para aquilo, sabem tudo, que a mulher não pode saber a mesma coisa que ele, e nem mais. Os colegas o manifestam e os professores, veladamente, confirmam. –‘Por que não posso fazer?![...] Fui lá e fiz. Mostrei que era capaz. Sempre tenho que provar que sei. Acham que mulher não pode se sujar com graxa nem carregar motor.

Igualmente, as futuras engenheiras, conforme relata Marília Gomes de Carvalho, tinham de provar, o tempo todo, não só para seus colegas, mas também para seus professores, que tinham capacidade e competência, o que não acontecia com seus colegas homens.

Nos estágios supervisionados, observamos a discriminação de gênero para o exercício da função técnica em eletrotécnica. Segundo a estudante NTE0121, nesse “gueto”, o trabalho de campo¹⁶ pertence ao gênero masculino, porque na empresa entendem que essa atividade não diz respeito às mulheres. Explícita ou implicitamente, embora as vagas fossem anunciadas, vários campos foram negados até que conseguisse uma possibilidade de estágio não-remunerado, após muita insistência, diferentemente dos seus colegas homens. A ATE018 teve seu estágio supervisionado interrompido compulsoriamente pela escola, porque as tarefas exercidas na empresa campo de estágio não eram diretamente vinculados à mão-de-obra da eletrotécnica, porque, na condição de mulher,

¹⁴ Pós-Doutora em Interculturalidade — Université de Technologie de Compiègne — França. Doutora em Antropologia Social — USP. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Tecnologia — GeTec. Professora do Programa de Pós-graduação em Tecnologia — PPGTE da Universidade Tecnológica Federal do Paraná — UTFPR.

¹⁵ Artigo escrito com base no material de pesquisas realizadas por SOBREIRA, Josimeire de Lima, que escreveu sua dissertação de mestrado em Tecnologia do PPGTE, intitulada “Estudantes de Engenharia na UTFPR: uma abordagem de gênero”, defendida em 2006 e a de FARIAS, Benedito Guilherme Falcão, cuja dissertação, sob o título “Gênero no Mercado de Trabalho: mulheres engenheiras”, se encontra em fase de conclusão. Ver também CARVALHO, M.G.; FEITOSA, S. e SILVA, V.C., 2006, que fazem um estudo sobre gênero e tecnologia entre estudantes dos cursos de tecnólogos do CEFET-PR, hoje UTFPR.

¹⁶ Instalação e manutenção de rede/equipamentos elétricos (na indústria ou rede pública).

foi impedida de participar dos trabalhos de campo com os demais colegas homens. A desigualdade que se estabelece entre os estudantes e as estudantes, por ocasião da conquista de um estágio, também foi apontada por Carvalho, no curso de engenharia. A estudante MTE028, ao justificar o abandono do curso técnico em eletrotécnica, suscita em sua fala: “O mercado de trabalho para mulher é mais difícil nessa área”. Ou seja, a escolha de técnicos em eletrotécnica¹⁷ é pela mão-de-obra masculina e expressa o preconceito de gênero.

Oliveira (1998) completa que o indivíduo passivamente se submete ou, numa outra versão, desenvolve estratégias de mudança, o que depende do balanço que faz de si, das capacidades face às oportunidades que reconhece nos sistemas, o que permite inferir na sua trajetória e transformar sua identidade. Para a autora, “quanto mais forem as pertencas sucessivas ou simultâneas, — a riqueza da vida —, múltiplas e heterogêneas, mais se abre o campo dos possíveis e menos se exerce a causalidade de um provável determinado” (OLIVEIRA, 1998, p. 70). Embora o preconceito de gênero seja um fato na realidade objetiva e subjetiva na área da eletrotécnica, exclui-se qualquer determinismo. A mudança é possível, porque a discriminação de gênero é uma desigualdade adquirida, especialmente no campo sociocultural, e começa com o despertar da própria mulher.

CONCLUSÕES

A Constituição da República Federativa do Brasil, com vigência desde 1988, veta o preconceito e a discriminação de qualquer natureza. Garante a igualdade de todos perante a lei, ordena a igualdade em direitos e obrigações e o livre acesso e exercício de qualquer trabalho para homens e mulheres, atendidas as qualificações profissionais. Entretanto, a realidade objetiva e subjetiva nessa pesquisa, traduzida no DSC, comprova que o gênero conta. O contexto permeado pela discriminação e pelo preconceito nas relações de gênero condiciona os rumos das trajetórias da formação técnica, dificultando o processo de inserção profissional da mulher na área da eletrotécnica. Fragiliza-se a lei diante da crença impregnada no modo de vida desses sujeitos. Comprovamos na pesquisa que os jovens denunciam e, contraditoriamente, compactuam com a discriminação de gênero.

Das entrevistas com os/as estudantes do Curso Técnico em Eletrotécnica, concluímos que a discriminação nas relações de gênero não tem a sua gênese na escola. Mesmo que nela se manifestem seus resquícios preconceituosos, é na esfera doméstica, no mercado de trabalho, nas relações difusas na vida das pessoas que o gênero se interpõe como elemento de exclusão.

As mulheres desbravam seu espaço na formação técnica em eletrotécnica em busca de um mundo produtivo que se presumiu não lhes pertencer. Nesse percurso de luta, as jovens brancas chegam à frente, pois entendemos que a dívida social da marginalização desde o período da escravidão não foi quitada às jovens negras, o que não lhes possibilitou estar ao lado das outras. Fica aqui a denúncia da discriminação da mulher e, sobretudo, da mulher negra, na área da eletrotécnica.

¹⁷ Conclusões similares também obtidas em pesquisas comparativas entre Brasil, França e Japão no que concerne à organização do trabalho, conforme Hirata (2005).

Corroboramos a dedução de Zuleide A. Teixeira¹⁸ (2005):

A discriminação, como uma desigualdade vivida no cotidiano da sociedade, no que se refere às relações de gênero, não se definiu a partir do econômico, mas especialmente a partir do cultural e do social, formando daí as 'representações sociais' sobre as funções da mulher e do homem dentro dos variados espaços de convivência, ou seja: na família, na escola, na igreja, na prática desportiva, nos movimentos sociais, afinal, na vida em sociedade (TEIXEIRA, 2005).

Bourdieu (2001) conclui que os dominados, ao sentir a dominação, contribuem à sua revelia ou não para sua própria dominação, aceitando os limites das suas condições, porque as incorporam e as materializam na obscuridade das disposições do *habitus* em que estão inseridos. Ou seja, as condições objetivas se mantêm com a participação ativa dos sujeitos, tanto daqueles que detêm o poder quanto os que por ele são subjugados. O que é endossado por D'ávila Neto (1997, p.70), ao afirmar que "as situações de desigualdade de gênero configuram as significações que as próprias mulheres constroem a respeito do trabalho" (op.cit., p.70).

Enguita (2004) reforça o pensamento de Bourdieu (Cattani e Nogueira, 1998), ao indicar que, no mercado de trabalho, um mesmo diploma não consegue o mesmo reconhecimento nem produz os mesmos efeitos debaixo do braço de uma mulher e do de um homem. A discriminação de gênero é uma questão construída pelo humano, engendrada em seu *habitus*, portanto, histórica e passível de dissipar-se no tempo. Então, perguntamos: chegará o dia em que os postos de trabalho na área de eletrotécnica, numa empresa, não mais serão definidos pelo gênero, e sim, pela afinidade e pelo domínio da atividade? O trabalho de campo denominado de "pesado" e o do escritório tido como "limpo" não se distanciarão por uma concepção ditada pela "virilidade masculina e fragilidade feminina"? As mulheres entrevistadas expressam em suas falas: "*a mulher não é destituída de força, caso esta seja necessária*".

Teixeira (2005) lembra-nos que somente há uns 10 ou 15 anos atrás, especialmente desde o período da Constituinte 1987/88, as questões que envolvem as relações de gênero no trabalho e na produção encontraram maior espaço nas pautas importantes de discussão de políticas de emprego, como sindicatos, partidos políticos e outros setores similares. Algumas mulheres já ganham forças para enfrentar o preconceito. Concluem o curso prontas a enfrentar as barreiras e possibilidades surgem no mercado de trabalho. Vozes femininas se fazem ouvir e mesmo os colegas de curso admitem: "*Tendo um evento, a gente consegue ver que a mulher é mais determinada. Tem alunos e alunos. Mas, a RTE0315 é mais determinada, vai atrás, pergunta [...]*". Nessas vozes, encontramos a possibilidade do desenho de uma nova história, em que relações de gênero não constituem barreiras preconceituosas na formação profissional da inserção no mercado de trabalho pelo mérito.

FTE041 orgulha-se: "*Somos tudo de bom. Não sei como conseguimos fazer tudo ao mesmo tempo. Cuidamos da casa, dos filhos, estudamos, trabalhamos e, no final,*

¹⁸ Zuleide Araújo Teixeira é Subsecretária de Planejamento e Orçamento da Secretaria Especial de Políticas para as mulheres.

dá tudo certo". A dupla jornada é uma das peculiaridades que acompanha a vida dessas mulheres ainda.

As mesmas mulheres que se orgulham do enfrentamento da discriminação de gênero numa profissão ainda selada pelo caráter masculino, entretanto, intimidam-se quanto à sua capacidade para a engenharia elétrica. Mesmo a RTE0315, reconhecida pelos seus colegas e professores como corajosa e competente, ao ser perguntada sobre a possibilidade de cursar engenharia elétrica, vacila: — *"Tudo bem, o técnico em eletrotécnica ajuda, mas a prática vale muito. Já aprendi muito. O colega que faz engenharia é muito inteligente! Envolve muita coisa e precisa tempo (aponta o ventre, mostrando a filha que está por vir)"*. Os temas domésticos e familiares ainda se sobrepõem. No processo de conquista do seu espaço no mercado de trabalho, as mulheres têm um papel fundamental, que começa com a imagem que têm de si mesmas como profissionais na área elétrica.

A sociedade não é estática, é movimento. Também não se produz ou reproduz nas diversas instituições da forma isolada. Por onde passa o humano, influencia e recebe influência. No lar, na escola, no mercado de trabalho, em todos os espaços formais e informais por onde homens e mulheres constroem e também desconstróem crenças, porque essas não são imutáveis, enquanto presentes fazem a vida como ela é.

Hirata (1995) afirma que é a continuidade das relações sociais de sexo que garantem a estabilidade da divisão sexual do trabalho. Para a autora: "permanência, persistência, continuidade não significam imutabilidade, a divisão sexual do trabalho, como toda construção social, é histórica e coloca de imediato (virtualmente pelo menos) a questão da mudança" (HIRATA, 1995, p.46). Teixeira (2005) endossa a afirmativa, o contínuo crescimento da participação feminina no mercado de trabalho é explicado por uma combinação de fatores econômicos e culturais. As mudanças nos processos industriais transformaram a estrutura produtiva, o assalariamento, a separação trabalho do trabalhador, bem como a crescente feminização no mercado de trabalho. Transforma-se a sociedade como um todo, porque suas instituições e a cultura se transformam.

A distância desse porvir pode nos parecer um devaneio, ou algo muito distante. No entanto, a estudante RTE0315, em sua fala, motivada por crenças construídas nas suas vivências, forneceu uma pista: *"Como forem educados as meninas e os meninos, seremos Homem e Mulher"*. Não obstante, é a que trouxe para a sua experiência de formação em eletrotécnica a aprovação e o apoio positivo de seu pai mecânico. Essa reflexão também é reforçada por Bourdieu (2001), quando dialoga sobre a autonomia relativa da ordem simbólica, a qual, em quaisquer circunstâncias e, sobretudo nos períodos de desajustes entre esperanças e oportunidades, pode deixar certa margem de liberdade a uma ação política desejosa de reabrir o espaço dos possíveis.

O processo de mudança sempre é uma ação transgressora, inicialmente difícil. Aos poucos, essa ação desaparece com o nascimento de nova realidade, de um novo conceito que a mulher tem de si mesma. Logo, cabe à mulher pensar-se diferente.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Lourdes. *Um caminho ainda longo até a eqüidade*. (publicado em 9/9/2005) <http://www.universia.com.br> — Acesso em 28 de setembro de 2007.
- BERTRAND, Olivier. *Educação e Trabalho*. (p. 120 a 143) In: DELORS, Jacques (Org.). *Educação para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BORDIEU, Pierre. *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Versão espanhola de Maria del Carmen Ruiz de Elvira. Spain, Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara S.A., 1988.
- _____. *A Economia das trocas simbólicas*. Tradução de Sérgio Miceli. 3ª ed. São Paulo, SP: Editora Perspectiva S.A., 1997.
- _____. *Meditações Pascalianas*. Tradução de Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRASIL. *Código Civil Brasileiro — Lei Nº 10.406*, de 10 de janeiro de 2002. São Paulo—SP: Editora Saraiva, 54ª edição, 2003, 2032p.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2003.
- _____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.
- CARVALHO, Marília Gomes de. *Gênero e Tecnologia: estudantes de engenharia e o mercado de trabalho*. <http://www.fcc.org.br/seminario/CARVALHO.pdf> — Acesso em 11/10/08.
- CASTEL, Robert. *As Armadilhas da Exclusão*. — in *Lien Social et Politiques* — RIAC, 34, outubro 1995.
- CATANI, Afrânio e NOGUEIRA, Maria Alice. *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.
- CATTANI, Antonio David. *Teoria do Capital Humano*. Disponível em: <http://www.multi-rio.rj.gov.br/seculo21>. Acesso em: 27 de março de 2005.
- CHARLOT, Bernard. *Educação, Trabalho: Problemáticas Contemporâneas Convergentes*. In: *Formação, Identidade e Práticas Profissionais*. Revista Educação Sociedades & Cultura. Porto: Edições Afrontamento Ltda, 1994.
- CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília,DF: Flacso, 2000.
- CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.
- CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *Educar em tempos incertos*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

- FONSECA, Celso Suckow. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. v.1.
- FONSECA, Celso Suckow. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1962. v.2.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUIMARÃES, Nadya Araújo. *Caminhos Cruzados: Estratégias de Empresas e trajetórias de trabalhadores*. São Paulo: Editora 34, 2004.
- HIRATA, Helena. Relações Sociais de Sexo e do trabalho: contribuição à discussão sobre o conceito trabalho. Trad. TRYLINSKI, Maria Helena C.V. Brasília, *Revista Em Aberto*, ano 15, nº 65, jan/mar, 1995 (p. 39 — 47).
- <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em 21 de outubro de 2007.
- <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 25 de novembro de 2005.
- <http://www.mec/inep.org.br>. Acesso em 21 de outubro de 2007.
- LEFÈVRE, Fernando e LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcante. *O discurso do sujeito coletivo — Um enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos)*. Caxias do Sul: EDUCS, 2003. (Coleção Diálogos).
- MANACORDA, Mario A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989, p.272.
- MORAES, Eunice Léa de. *Construindo Identidades Sociais: Relação gênero e raça na política pública de qualificação social e profissional*. Vol. 1 Coleção Qualificação Social e Profissional. Ministério Trabalho e Emprego — Brasília, 2005 In: <http://www.mte.gov.br/geral/publicacoes.asp> — Acesso em 5 de outubro de 2008.
- NETO, Maria Inácia D'Ávila. Feminismo, Desenvolvimento e Ideologia: Reflexões e Outras Idéias. In: NETO, Maria Inácia D'Ávila e GARCIA, Claudia Amorim. *Mulher: Cultura e Subjetividade* organizadora. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia — Coletânea ANPEPP, 1997 (p. 67–80).
- OLIVEIRA, Luísa. *Inserção Profissional — O caso da reestruturação dos lanifícios na Covilhã*. Lisboa: Edições Cosmos, 1998.
- PICCININI, Teresinha Backes. *Trajetórias de jovens em processo de inserção profissional do Curso Técnico em Eletrotécnica e Curso Técnico em Química na Escola X, no período de 2001 a 2004*. Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul — Porto Alegre/RS. Defesa da Dissertação aprovada em 26/07/2006. Orientador: Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro.
- RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. 4. Momentos Históricos da Escolarização (p. 53–71). In: BAPTISTA, Cláudio (org.). *Inclusão e Escolarização — múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Nova Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

SPÓSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. (p.37–51) In: *Revista Brasileira de Educação*. ANPED — Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. set/out/nov/dez 1997, Nº 6.

TEIXEIRA, Zuleide Araújo. *As mulheres e o mercado de trabalho*. (publicado em 9/9/2005) <http://www.universia.com.br> — Acesso em 28 de setembro de 2007.

VALENZUELA, Maria Elena. *Mais inserção da mulher no mercado de trabalho, persiste discriminação* (entrevista no dia 9/04/2007 ao Portal latino-americano da ANSA) <http://www.ansa.it/ansalatinabr/notizie/rubriche/entrevistas> — Acesso em: 28 de setembro de 2007.

REABILITAMOS EM BUSCA DE QUAL EFEITO?

Gisele Guerra Giuriolo¹

RESUMO

O artigo apresenta o processo de reabilitação profissional de amputados no INSS/CRP de Porto Alegre, refletindo sobre a inserção profissional de amputados protetizados a partir de dados como nível e etiologia de amputação, idade, sexo, tempo de espera desde a amputação até a colocação da prótese ortopédica, escolaridade, trajetória formativa e situação profissional. A reabilitação repercute na inserção profissional, esta interpretada como a articulação das esferas 'educação' e 'trabalho', instigando os profissionais de saúde, em equipe, a lançarem condutas cada vez mais holísticas sobre os pacientes, visando sua saúde e ressocialização. Objetiva-se debater as limitações de serviços de saúde, os quais desconsideram a complexidade humana, cujas ações se limitam ao tratamento clínico. Surge, então, o questionamento: reabilitamos em busca de qual efeito? Qual o avanço na qualidade de vida e socialização de pacientes, que, já protetizados e reabilitados, não conseguem desfrutar de sua cidadania pela exclusão do mercado de trabalho?

Palavras-chave: Reabilitação. Inserção profissional. Amputados.

INTRODUÇÃO

A amputação de um ou mais membros do corpo repercute não apenas no aspecto físico, na imagem corporal e nas desvantagens biomecânicas pela ausência de um membro do corpo, além das consequências psicológicas como ansiedade, depressão e luto, mas, sobretudo, no uso social do corpo, na inserção profissional, na trajetória escolar e nas demais relações humanas de socialização.

A pesquisa desenvolveu-se a partir da revisão de 55 prontuários de segurados de amputados e protetizados pelo INSS no período de 2006 a 2008 e da entrevista com profissionais da equipe de reabilitação profissional.

¹ Fisioterapeuta pós-graduada em Saúde Pública-UFRGS e mestranda em Educação-UFRGS.

Indubitavelmente, o acesso ao mercado de trabalho e à educação são importantes esferas a serem articuladas na reinserção social compreendida como resultado de processos de reabilitação. Profissionais da saúde, ao atuarem na assistência de amputados, devem, a partir de atividades e orientações, alertá-los sobre suas possibilidades constitucionais de equidade de oportunidades de estudo e emprego. A formação de profissionais da saúde, baseada em técnicas e procedimentos de assistência terapêutica, implica atividades restritas à disfunção clínica presente. A partir da compreensão do amplo conceito de reabilitação como um processo dinâmico, progressivo e sócio-educativo, concluímos que a atuação na área da saúde requer uma visão holística sobre esse paciente, para que sua socialização seja contemplada em conjunto à recuperação funcional. A persistência terapêutica com pacientes amputados implica a educação de seus corpos, a aprendizagem do manejo da prótese, a adaptação a uma realidade estabelecida abruptamente, como nos casos de amputação traumática, ou a partir de doenças crônicas como diabetes, vasculopatias e neoplasias, que requerem vigilância cotidiana na alimentação, nos hábitos de vida e exames de imagem periódicos.

A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM AMPUTAÇÃO DE MEMBROS

O processo de inserção no mercado de trabalho dos amputados inicia na sua reabilitação profissional e protetização. Entende-se por reabilitação profissional o processo orientado, a partir da identificação das capacidades laborais da pessoa portadora de deficiência, para que atinja o desenvolvimento profissional necessário ao reingresso no mercado de trabalho. É o caso dos processos de habilitação conduzidos pelo INSS e pelos cursos de educação profissional (assegurada pelos artigos 28 e 29 do Decreto Federal 3298/99) oferecidos nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, instituições especializadas e nos ambientes de trabalho.

A habilitação profissional para amputados é similar à oferecida aos demais contribuintes afastados do trabalho, exceto pelas particularidades de acessibilidade do local de trabalho e dificuldades de transporte para as atividades de formação profissional e/ou treinamento. O amputado em contato com a prótese vê a possibilidade de retornar ao trabalho e, trabalhando, supera o mito da perda, melhora a autoimagem, resgata as questões emocionais; ao contrário dos pacientes com lesões por esforço repetitivo (LER) e distúrbios ósteo-musculares relacionados ao trabalho (DORT), com quem aparece muito forte o mito da incapacidade para o trabalho.

A (re) habilitação profissional aos amputados pode ser simultânea ou após a protetização. Ocorre a partir de cursos oferecidos em instituições com que o INSS/CRP-POA tem convênio: SENAI, SENAC–Canoas, POA e Gravataí; Fundação Universidade Cardiologia-POA, ou de treinamentos diretamente na empresa de vínculo empregatício onde exercerá nova função laboral. Alguns beneficiários conseguem recolocação profissional direta, sem intervenção da equipe do INSS, inclusive sem participar do processo de habilitação profissional. A escolha pelo curso é conforme a área de interesse do contribuinte ou de acordo com a vaga para recolocação profissional disponibilizada pela empresa, raramente é sugerido pelo orientador profissional relevando sua escolaridade, idade e suas experiências profissionais anteriores. As trocas de função são indicadas pelo médico

perito do INSS, mas nem sempre efetivadas na empresa. No momento da perícia médica, quando o médico constata que a função de origem do beneficiário é incompatível com sua atual condição física ou psíquica, mas que o beneficiário tem potencial laborativo para o desempenho de outras funções e atividades, ocorre o encaminhamento à reabilitação profissional.

A partir das entrevistas com profissionais do INSS que atuam na reabilitação profissional dos segurados amputados, pode-se perceber o consenso sobre a importância do trabalho para a reinserção social dos amputados e a constatação de que os contribuintes previdenciários priorizam o trabalho à educação, buscando trabalhar em troca de remuneração para seu sustento, argumentando falta de tempo e dificuldades de transporte como empecilhos ao retorno à escola. A insegurança do mercado de trabalho e a concorrência com os 'sadios desempregados' estimulam a busca pelo benefício previdenciário, todavia, o seu valor baixo força a busca por um trabalho, às vezes informal, como fonte de renda alternativa.

A inserção profissional como tema de estudo surgiu na década de 70, sobretudo, na França, na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos da América, visando às interfaces entre os sistemas educativo e produtivo, como alternativa de elucidação sobre o desemprego e seus determinantes. A inserção profissional é problematizada pelos processos de socialização que interferem na apropriação dos conhecimentos profissionais, formais ou não, teóricos, técnicos, operacionais e subjetivos às relações sociais vivenciadas nos ambientes de trabalho; socialização, desse modo, definida como a aquisição de identidades profissionais e sociais (OLIVEIRA, 1998).

Há diferentes abordagens teóricas sobre a inserção no mercado de trabalho, como a perspectiva neoclássica, a qual define o mercado de trabalho como um mercado de bens e serviços, em que a procura e a oferta de emprego são categorias reguladoras independentes. A partir da teoria do capital humano, reconhece-se a diferença de qualificações entre os trabalhadores, justificando a diferença de salários. Dessa maneira, as pessoas optariam por realizar ou não investimentos em estoques de conhecimentos em sua educação/formação, saúde e mobilidade, impulsionando a migração de trabalhadores de uma empresa para outra de mesmo setor, para onde esteja sendo requisitado maior número de mão-de-obra como também sendo oferecida melhor remuneração. Nessa perspectiva, o desemprego é voluntário, em que a racionalidade econômica define que, frente a um salário tão baixo, o trabalhador pode se negar a vender sua força de trabalho e optar por investir ou não em se qualificar (OLIVEIRA, 1998). Tratando-se de inserção profissional de amputados e demais portadores de deficiência física, detectam-se, frequentemente, autores como Pastore (2000), que alegam a baixa qualificação desse grupo social como impedimento à inserção profissional. Entretanto, é indiscutível o drama que enfrentam para se educar, com desvantagens práticas, ou seja, ainda que existam políticas de inclusão escolar, as desigualdades de acessibilidade existem e não podem ser rejeitadas. Admitindo-se que a livre concorrência é desigual e imperfeita, o Estado intervém através de políticas públicas de emprego e formação.

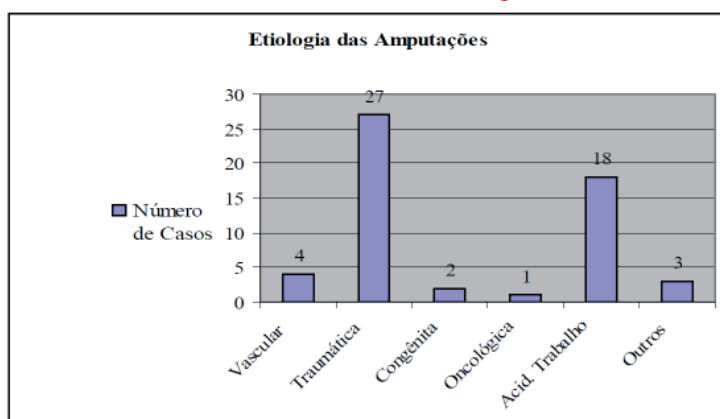
Na perspectiva marxista, a aquisição de qualificações varia de acordo com a valorização do capital, em que, muitas vezes, o trabalhador se vê obrigado a vender sua força de trabalho para sobreviver de acordo com as determinações das estruturas econômicas capitalistas. O desemprego é considerado inevitável, pois excesso de mão-de-obra permite a reprodução do capital, mesmo em fases de sobreprodução, conforme as variações de conjunturas econômicas, que tanto podem requerer trabalhadores desqualificados como trabalhadores com qualificações prolongadas. As qualificações específicas — necessárias efetivamente à empresa — são produzidas nas empresas mesmo, valorizando-se o saber-fazer associado à experiência profissional, embora a qualificação seja um facilitador de entrada no mercado de trabalho, não assegura o reconhecimento nem a remuneração dos investimentos feitos em educação e formação profissional. As dificuldades de inserção profissional são prioritamente definidas pelo modo de gestão das empresas e não pelas características individuais do trabalhador (OLIVEIRA, 1998).

O ambiente profissional como importante local de socialização associa-se ao sistema de ensino/formação e aos modos de gestão de mão-de-obra, definindo as condições de mobilidade, entendida como todo investimento em capital humano, em que a aprendizagem social e técnica são dialeticamente construídas, cujos indivíduos são sujeitos desses processos interativos oportunizados na empresa, família e escola (OLIVEIRA, 1998).

Arroyo (1998) assume o trabalho como princípio educativo e a centralidade do trabalho humano como constituinte da condição humana, ontológico, e denuncia a divisão tradicional entre a educação que prepara para as funções intelectuais e a educação para as funções instrumentais. O mesmo autor defende a globalidade social e histórica da educação, ainda distante de nossa realidade, na qual ainda encontramos dificuldades de diálogo entre as áreas de formação, como se pertencessem a distintos campos sociais. O campo comum da formação de profissionais de diversas áreas tem como intercessão a teoria pedagógica, a qual permeia as profissionalizações e, sobretudo, implica os processos de humanização dos educandos, futuros trabalhadores. A educação, como forma de produção de bens, de transformação de processos de trabalho e relações sociais, contesta o ensino como forma de inculcação de competências e conteúdos alternativos à sobrevivência no mercado de trabalho. A educação, inclusive, viabiliza a formação histórica da consciência dos direitos humanos e da cidadania, particularmente importantes aos portadores de deficiência física, os quais possuem direitos constitucionais, entretanto, ao desconhecê-los, não os reivindicam.

Conforme a revisão dos prontuários realizada no mês de julho de 2008, pôde-se traçar um perfil epidemiológico quanto ao sexo, à procedência, ao nível de amputação, à etiologia da amputação, ao tempo de espera desde a amputação até a protetização, à data de nascimento, à data da amputação, à escolaridade na época da amputação e após a protetização, à situação profissional antes da amputação e após a protetização. Alguns prontuários não eram completos nos dados, mas, a partir de contato telefônico com segurados do INSS e com a fisioterapeuta do setor, foi possível resgatar informações sobre sua escolaridade e profissão.

Gráfico 1 — Etiologia das amputações

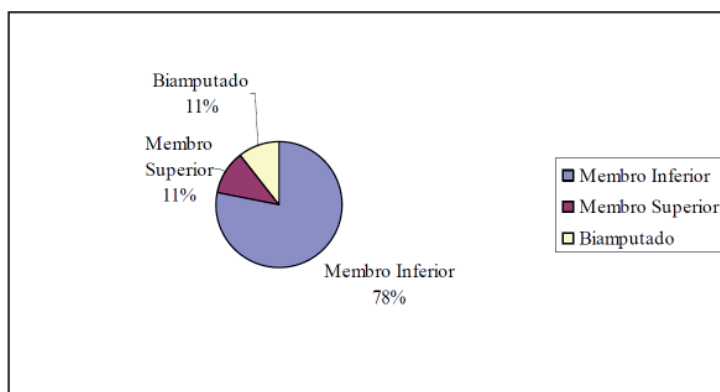


Entre os 55 prontuários avaliados, 27 pacientes (49%) sofreram amputação por traumas — sobretudo, acidentes de trânsito, quatro pacientes (7%) foram amputados por problemas vasculares como trombose venosa profunda e eventos associados ao tabagismo e a diabetes mellitus; 18 pessoas (33%) perderam seus membros em acidentes de trabalho, uma pessoa (2%) devido a tumor; duas pessoas (4%) devido a má-formações congênitas e três pessoas (5%) amputaram por motivos diversos, como sequelas de hanseníase, picada de cobra, complicações de meningite meningocócica, tétano e mielomeningocele. Ressalta-se que muitos acidentes de trabalho identificados nos prontuários do INSS são oriundos de acidentes de trânsito, que, a partir da classificação como acidente de trabalho em percurso, não foram contabilizados na etiologia traumática, o que nos leva a concluir a predominância da etiologia traumática, decorrente da crescente violência no trânsito, sobre as demais causas de amputação.

A amostra de amputados protetizados pelo INSS apresenta média de idade de 44,27 anos, com desvio padrão de 10,95; idade mínima de 23 e máxima de 74 anos. Em relação à idade de amputação, a idade mínima é um ano e a idade máxima é 64 anos, sendo a média de 29,49 anos e o desvio padrão de 13,17 anos.

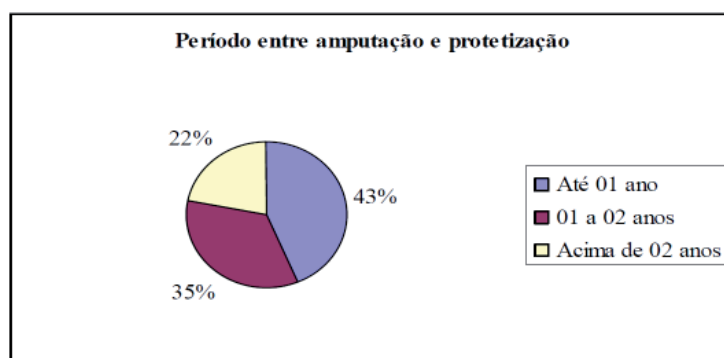
Em relação à procedência, 20 amputados (36%) são moradores de Porto Alegre, e os demais, 35 pessoas (74%), são provenientes de outros municípios do Rio Grande do Sul, como Viamão, Esteio, Alvorada, Passo Fundo, São Borja, Rio Grande, Pelotas, Canoas, São Lourenço do Sul entre outros.

Gráfico 2 — Níveis de Amputação



Testou-se, a partir do teste estatístico qui-quadrado, a correlação entre nível de amputação e situação profissional ativa. Na amostra do INSS, composta por 55 amputados, 49 amputados (89%) estão trabalhando, independentemente do seu nível de amputação ($p > 0,01$), ou seja, sendo amputado de membro superior, inferior ou com mais de um membro amputado, o seu retorno ao trabalho não é influenciado diretamente pelo seu nível de amputação.

Gráfico 3 — Período entre a amputação até a protetização



Considera-se válido mencionar que, muitas vezes, a demora na colocação da prótese ortopédica não decorre apenas da demanda pelo serviço de protetização, mas também porque muitos pacientes apresentam condições clínicas inaptas à protetização, dependendo do acesso à assistência ambulatorial ou hospitalar. Agilidade na concessão de próteses e reabilitação de amputados implicaria diminuição de gastos com benefícios previdenciários, afastamentos das relações sociais de trabalho e pessoais, evasão escolar e potencializaria a adaptação à prótese, afinal, ao esperar por muito tempo pela prótese, o amputado desenvolve funcionalidade sem o recurso protético, tornando o tratamento de reabilitação desgastante e desinteressante, pois o paciente aprende a desempenhar suas atividades de vida diária apenas manejando muletas ou cadeira de rodas, nos casos de amputações de membros inferiores, e desenvolvendo destreza e coordenação motora com o membro superior não-amputado. Não raro, os amputados não-usuários de próteses ortopédicas são impedidos de retornar ao mercado de trabalho formal por não serem categorizados como 'reabilitados'.

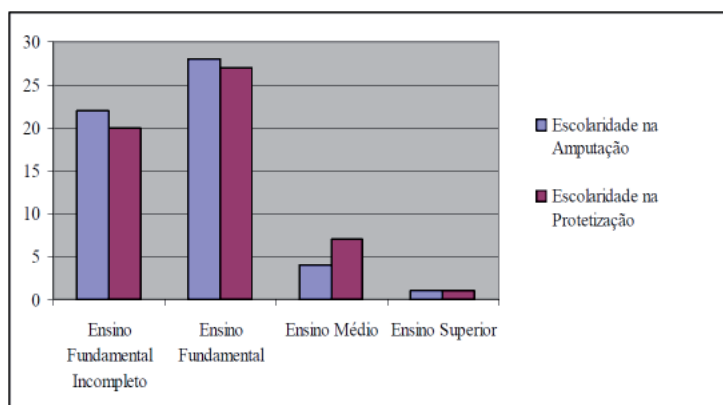
Em relação ao sexo da amostra, predomina o sexo masculino: 50 amputados (91%) são homens e apenas cinco amputados (9%), do sexo feminino. Também não se atingiu valor estatisticamente relevante para associação entre o sexo do amputado e seu retorno ao trabalho, sendo $p > 0,01$, não podemos afirmar que o sexo feminino nem o masculino sejam variáveis determinantes ao retorno ao trabalho após a protetização. Como principais profissões atingidas por acidentes de trabalho na amostra do INSS, podemos citar os agricultores (todos autônomos, que, após a protetização, seguiram na mesma função profissional), motoristas, motoqueiros no setor de tele-entregas (*motoboys*), eletricitas, marceneiros, trabalhadores de empresas metalúrgicas e construção civil. Profissões predominantemente masculinas, motivo que explica a prevalência masculina na amostra, composta, sobretudo, por acidentes de trabalho. Após a protetização, os cargos mais remanejados são porteiros, cobrador de ônibus e auxiliar de escritório. Apenas sete am-

putados participaram dos cursos de habilitação profissional nas áreas de informática, eletrônica, cabeleireiro e tornearia mecânica.

Relacionando-se a escolaridade entre os amputados do INSS e o seu retorno ao trabalho, utilizando o teste quiquadrado, não se verificou valor estatisticamente substancial, ou seja, $p > 0,01$, o que nos leva a concluir que, nessa amostra, a escolaridade não é fator decisivo no retorno ao trabalho após a amputação.

Ainda utilizando-se o teste estatístico quiquadrado, observou-se importante associação ($p < 0,01$) entre os níveis de escolaridade da época da amputação e após a protetização na amostra do INSS, ou seja, dos 24 amputados com escolaridade do ensino fundamental incompleto, 22 pararam de estudar e apenas dois concluíram o ensino fundamental; entre os 26 amputados durante o ensino fundamental completo, 23 pararam de estudar e somente três concluíram o ensino médio; entre os cinco amputados com ensino médio completo, apenas um atingiu o ensino superior. Assim, a baixa escolaridade não contradiz as funções laborais a que os amputados são encaminhados, pois elas enfatizam conhecimentos tácitos, práticos. Se, por um lado, detectamos que a inclusão no mercado de trabalho é impulsionada pela legislação trabalhista brasileira e não é impedida pela baixa escolaridade, por outro, revela-se o senso comum de que a capacitação profissional esteja relacionada diretamente ao mundo do trabalho, desconsiderando-se todas as demais aprendizagens e vivências oportunizadas pela educação.

Gráfico 4 — Escolaridade dos amputados protetizados



Conforme o gráfico acima representa, destaca-se o baixo índice de escolaridade entre os 55 amputados do INSS, em que 22 participantes (40%) possuem o ensino fundamental incompleto; 28 participantes (51%) possuem o ensino fundamental; quatro (7%) possuem o ensino médio e apenas um participante (2%) possui ensino superior. Salienta-se que a amostra do INSS é composta por pessoas em idade produtiva ativa, das quais se esperava maior tempo de estudo. A correlação entre 'estudo' e 'trabalho' demonstra que, para as funções profissionais indicadas aos amputados, são enfatizados saberes tácitos, atitudinais, captados em treinamentos na própria empresa, acompanhando um trabalhador já experiente no cargo, ou em cursos profissionalizantes restritos a técnicas práticas. Kuenzer (2007) conceitua conhecimentos tácitos como os conhecimentos adquiridos com a prática, pela experiência, cuja aquisição depende da subjetividade e oportunida-

des de acesso à informação e ao trabalho. A autora também aponta que a valorização de saberes tácitos, empobrecidos em gestões *fordistas*, fomenta a precarização do trabalho.

Ribeiro (2008), ao discutir a formação profissional no Brasil, constata a influência das transformações estruturais dos modos de produção sobre o trabalhador, sua capacidade laboral, seu cargo, sua profissão e cultura do trabalho. Assim, reconhecem-se as tendências da educação profissional como forjadora de qualificações ao mercado de trabalho capitalista, que, na realidade, exige polivalência e flexibilidade funcional; mas promove cursos e programas profissionalizantes, muitas vezes, desconexos da escolaridade do trabalhador e o habilita a adquirir competências destinadas a específicos postos de trabalho. Um serviço de habilitação profissional restrita ao treino de habilidades específicas laborais, repetitivas e monótonas, reduz a significação pessoal do trabalho, propulsionando o trabalhador para fora do mercado de trabalho. Transpondo-se à realidade de pessoas amputadas, que, além de desvantagem física, apresentam limitações de escolaridade, são nítidas suas dificuldades extras de inserção profissional e permanência no mercado de trabalho. Soares (1991) identifica o foco da concepção securitária brasileira em prol da recuperação da capacidade laboral dos segurados e manutenção da força de trabalho atrelada às determinações de ordem econômica. Políticas sociais são frequentemente confundidas com políticas econômicas e vice-versa; a habilitação profissional atende à dinâmica social baseada na estrutura de dominação de classes. Em países com graves desigualdades sociais como o Brasil, as diferenças de oportunidades repercutem no acesso à escola e ao mercado de trabalho, perpetuando diferenças sociais.

CONCLUSÃO

A prótese é instrumento auxiliar no resgate de autonomia ao paciente amputado, entretanto é um corpo estranho à natureza desse trabalhador, requer habilidades para torná-la útil e funcional em atividades da vida diária e nas rotinas de trabalho. Tais habilidades são desenvolvidas no processo de reabilitação de amputados, não apenas no mero fornecimento de uma prótese ortopédica ou em atendimentos de profissionais de saúde que não trabalham interdisciplinarmente, mas em uma assistência de saúde ciente da inserção profissional como importante elemento reabilitador, fonte de interações sociais, autoestima e socialização.

Indubitavelmente, a obrigatoriedade legal de emprego a pessoas portadoras de deficiência física auxilia na reinserção profissional de pessoas amputadas. No entanto, deve-se, cada vez mais, promover campanhas de prevenção a acidentes de trabalho, acidentes de trânsito, ao tabagismo e a diabetes, principais causadores de amputações de membros. Também são necessárias políticas educacionais associadas à habilitação profissional, aliando às habilidades técnicas uma escolarização que também permita debates e discussões teóricas sobre a totalidade do processo de trabalho.

Alterações na legislação, como a possibilidade de o segurado INSS retomar o benefício previdenciário em caso de desemprego, encorajariam muitos amputados a retomar o mercado de trabalho formal. Atualmente, uma vez que o beneficiário retorne ao trabalho formal, abdica dos benefícios previdenciários e, em situação de desemprego, não tem

acesso novamente. Este estudo também aponta para a possibilidade de novas investigações longitudinais com amputados egressos da habilitação profissional do INSS, para se avaliar sua efetividade no médio e longo prazo e aperfeiçoar as políticas de profissionalização e empregabilidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Trabalho — Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e Crise do Trabalho na Perspectiva de Final de Século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- KUENZER, A.; ABREU, C.; GOMES, C. A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n. 36, p. 462–549, set/dez.2007.
- OLIVEIRA, Luiza. Inserção Profissional. *O Caso da Reestruturação dos Lanifícios da Covilhã*. Lisboa: Edição Cosmos, 1998.
- PASTORE, José. *Oportunidades de Trabalho para Portadores de Deficiência*. São Paulo: LTr Editora, 2000.
- RIBEIRO, Jorge A. R. Da Ambiguidade do Trabalho no Capitalismo ao valor da Educação Profissional e Tecnológica. In: *Programa Integrar: construindo práticas educativas solidárias*. Porto Alegre: Instituto Integrar, p. 32–37, mar. 2008.
- SOARES, L. B. T. Terapia Ocupacional: Lógica do Capital ou Lógica do Trabalho?. In: *Saúde em Debate*. São Paulo: Editora Hucitec, 1991.

TRAJETÓRIAS NO MERCADO DE TRABALHO E QUALIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES: UM PANORAMA DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE NO PERÍODO DE 2003 A 2006

Cidriana Teresa Parenza¹ e Daniela Sandi²

RESUMO

O estudo analisa a relação entre trajetórias no mercado de trabalho e a qualificação de trabalhadores. Para as trajetórias, utilizam-se as informações disponibilizadas pela RAISMIGRA, base de dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Assim, são apresentados os percursos ocupacionais e as transferências setoriais dos trabalhadores no período 2003–2006, destacando a exclusão ou a reinserção no mercado de trabalho formal. Paralelamente, o tempo de trabalho e a escolaridade dos trabalhadores são empregados como indicadores da sua qualificação.

Palavras-chave: Trajetórias ocupacionais. Qualificação do trabalhador. RAISMIGRA. Mercado de trabalho.

1 INTRODUÇÃO

O estudo sobre trajetórias ocupacionais ganha relevância na medida em que possibilita dar visibilidade às diferentes formas de participação efetiva dos trabalhadores no mercado de trabalho e, assim, desvendar aspectos referentes à sua vida produtiva. Isso se torna ainda mais pertinente no caso brasileiro, em que o uso da rotatividade se constituiu uma estratégia de enfrentamento das oscilações econômicas e de gestão do trabalho.

Se, por um lado, as trajetórias se apresentam como um campo fértil de pesquisa, por outro, a qualificação dos trabalhadores adquire proeminência na atualidade. Isso está associado às mudanças ocorridas no âmbito do trabalho, as quais remetem ao processo de reestruturação produtiva identificado, no Brasil, principalmente a partir dos anos 90.

¹ Assistente Social da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS.

² Economista do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), assessora do Sindicato dos Empregados no Comércio de Porto Alegre (SINDEC/POA) e responsável pela Pesquisa da Cesta Básica de Porto Alegre/DIEESE. Graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS).

É nesse contexto que a formação e a qualificação se apresentam como um “remédio milagroso” para os males sociais (VANTIN, 1999). Ambas aparecem não só como um problema, mas também como uma solução para o emprego, para a inserção social e profissional, para a adaptação da mão-de-obra às mudanças técnico-econômicas e para a competitividade das empresas, muito mais acirrada com a globalização.

Neste artigo, propomo-nos a analisar a relação entre: 1) as trajetórias no mercado de trabalho de um grupo de trabalhadores desligados e 2) a sua qualificação. Inserido em uma perspectiva quantitativa, o estudo utiliza as informações da RAISMIGRA. O objetivo que nos norteia é verificar o percurso desse contingente de trabalhadores e a relação da sua qualificação no delineamento de suas trajetórias. O texto está dividido em três seções: inicialmente, esclarecemos os aspectos metodológicos, em seguida, apresentamos um panorama do mercado de trabalho da RMPA, posteriormente, ocupamo-nos das trajetórias e, por fim, ao resgatar os principais “achados” da investigação, apontamos possíveis aprofundamentos.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

As pesquisas sobre trajetórias, segundo Castro (1998), centraram-se, historicamente, nas representações e simbologias derivadas da experiência individual de trabalho e utilizaram uma perspectiva que englobava os estudos de casos e as histórias de vida. Apesar de relevante, esse não foi o desenho adotado no presente estudo. Fundamentamo-nos em Castro, Cardoso e Caruso (1997), Castro (1998), Cardoso (2000) e Guimarães (2004), que utilizam como abordagem metodológica a análise longitudinal³. Esses estudos utilizam como fonte de dados a RAISMIGRA⁴ e enquadram-se numa perspectiva quantitativa⁵.

Seguindo essa mesma perspectiva de estudo, investigamos as trajetórias de um conjunto de trabalhadores. Trata-se de um grupo que, no ano de 2003, desempenhava ati-

³ Em linhas gerais, os estudos longitudinais concentram-se na configuração de um movimento, buscando sequências de eventos que redundem em determinado resultado. Desse modo, as variações que ocorrem no tempo se tornam elementos essenciais da análise. Essa abordagem se diferencia do recorte transversal, que tem como característica a observação de uma dada configuração num único momento de tempo, como se fosse uma fotografia.

⁴ A RAISMIGRA é uma base de dados do MTE, derivada da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e visa ao acompanhamento geográfico, setorial e ocupacional da trajetória dos trabalhadores ao longo do tempo. Por meio do cadastro do trabalhador no Programa de Integração Social (PIS), ela permite seguir os vínculos formais de trabalho, bem como coletar informações sobre atributos desses trabalhadores. Existem dois modelos de RAISMIGRA: o PAINEL, que possibilita conhecer a mobilidade do indivíduo no mercado de trabalho formal; e o VÍNCULO, que viabiliza investigar a duração de emprego, desemprego e reinserção. Cabe mencionar que essa base está restrita ao mercado formal, entretanto, é considerada um censo do emprego formal e importante por possibilitar dados municipalizados. Tendo em vista os objetivos de nosso estudo, utilizamos a RAISMIGRA PAINEL. Para aprofundamento, ver Sternberg (2001), Guimarães (2004) e Brasil (2007).

⁵ O potencial analítico do estudo sobre trajetórias no mercado de trabalho tem sido sistematicamente defendido pelos autores que nos fundamentam, porém ressaltamos, dentre outros, o estudo de Sternberg (2001), Parenza; Lapis (2007) e Parenza (2008), dada a diferença geográfica da unidade de análise. O primeiro utiliza a RAISMIGRA como fonte de informações e abrange trajetórias de trabalhadores no Estado do Rio Grande do Sul (RS). Os outros dois utilizam a abordagem longitudinal numa perspectiva qualitativa e focam trajetórias de trabalhadores da indústria de Caxias do Sul (RS).

vidade com vínculo formal de trabalho⁶ na Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA) e que teve seus contratos rescindidos em algum momento do referido ano, permanecendo sem uma nova inserção, no âmbito da formalidade, até 31/12/2003. Acompanhamos a trajetória desses trabalhadores desligados⁷ no triênio 2004–06, verificando o seu retorno ao mercado de trabalho formal e, nesse caso, a permanência no setor de atividade de origem ou a mobilidade setorial. Paralelamente, examinamos a qualificação desses trabalhadores e a sua influência na definição da trajetória pós-desligamento.

Para a delimitação do objeto de estudo, consideramos que o ano 2003 interrompia um longo período extremamente desfavorável ao mercado de trabalho, tendo em vista que, nos anos seguintes, se evidencia o recuo da taxa de desemprego e o aumento do emprego formalizado. Esse cenário importa na medida em que interfere nos movimentos de desligamento e reinserção dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, a circulação dos trabalhadores entre Porto Alegre e as cidades em seu entorno, o que é característico das regiões metropolitanas, fez com que nossa atenção se direcionasse para a RMPA⁸.

Um último aspecto metodológico deve ser esclarecido, que diz respeito à escolha dos atributos examinados, o que está diretamente relacionado à nossa compreensão de qualificação profissional. Conforme Naville (1956), autor que nos fundamenta nessa compreensão, o conceito de qualificação é variável e relativo à estrutura social própria a cada época e espaço geográfico. No entanto, o referido autor destaca o tempo necessário à aprendizagem do trabalho como um dos elementos essenciais da definição de qualificação. Esse tempo corresponde ao tempo mínimo necessário para a aquisição das capacidades requeridas, o que varia de acordo com as operações, a tecnologia, a época, a região geográfica, as exigências institucionais e sociais e as características do indivíduo. No presente estudo, mais do que aprofundar esse conceito de qualificação, o utilizamos para definir, dentre os indicadores disponíveis na RAISMIGRA, aqueles que poderiam ser considerados como uma aproximação ao conceito de qualificação. Assim, optamos pela escolaridade e pelo tempo de serviço como indicadores da qualificação, tendo em vista que ambos pressupõem um tempo de aprendizagem formal e informal de conteúdos gerais e específicos ao exercício da atividade laboral.

⁶ São trabalhadores com contratos de trabalho regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) ou por estatuto próprio ou, ainda, outros contratos estabelecidos no âmbito legal, como, por exemplo, os servidores públicos não-efetivos, os trabalhadores temporários e os aprendizes. Cerca de 92% dos trabalhadores abrangidos pela RAISMIGRA são celetistas ou estatutários.

⁷ Utilizamos o termo *desligados* para designar os trabalhadores cujas trajetórias ocupacionais foram objeto deste estudo. Optamos por esse vocábulo, pois a interrupção do contrato de trabalho pode ter ocorrido por iniciativa do empregador (demissão) ou do trabalhador ou, ainda, por motivo de aposentadoria, falecimento, entre outros. Vale destacar que, do total dos trabalhadores que compõem este estudo, 67% deles tiveram seu contrato de trabalho rescindido por iniciativa do empregador e sem justa causa; em 12% dos casos, a rescisão contratual foi por iniciativa do empregado e, igualmente, sem causa; e 11% dos trabalhadores desligados enquadravam-se na situação de término do contrato de trabalho por tempo determinado.

⁸ De forma ilustrativa, salientamos que, em 2001, 28% dos ocupados em Porto Alegre residiam nos municípios vizinhos. Esse percentual passou para 26,8% em 2006. De outra forma, em 2006, 5,3% dos ocupados nos demais municípios da RMPA moravam em Porto Alegre (FOLLADOR; SOARES, 2002; SCHNEIDER; PARENZA, 2008).

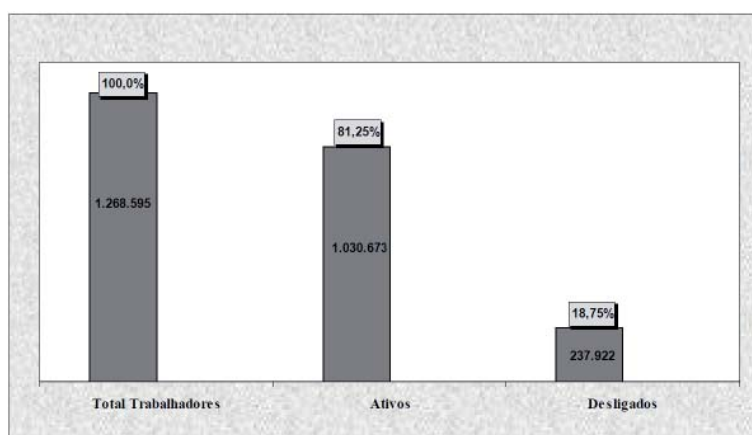
3 O MERCADO DE TRABALHO NA RMPA

O emprego na Região corresponde à praticamente metade da mão-de-obra formalizada do Rio Grande do Sul (48,6%). Por setor de atividade, é composto, majoritariamente, pelos serviços, seguido pela indústria e pelo comércio, com participações de 56%, 24% e 15%, respectivamente. Em relação a essa estrutura ocupacional, cumpre salientar que os anos 90 foram marcados pelo fraco desempenho da economia brasileira em razão, principalmente, das sucessivas crises externas — a exemplo da Crise do México — e de uma política de câmbio desfavorável. Esse cenário acarretou o recuo do emprego industrial e o avanço do setor de serviços em grande parte das Regiões Metropolitanas brasileiras⁹. A gravidade do processo de desindustrialização está associada ao fato de que a indústria é caracterizada pelo maior grau de formalização e, conseqüentemente, ao acesso aos direitos trabalhistas, aos mecanismos de proteção social, às formas de representação social e à profissionalização.

Em 2003, a RMPA detinha cerca de 1 milhão e 200 mil trabalhadores empregados no mercado de trabalho formal. Mais da metade desses trabalhadores (54%) não havia concluído o ensino médio e cerca de 30% deles não possuíam sequer o ensino fundamental. Em relação ao tempo de serviço, menos da metade (48%) concentrava-se em faixas inferiores aos cinco anos de emprego.

Do universo desses trabalhadores, em torno de 18% (237.922) tiveram seus contratos de trabalho interrompidos, ou seja, foram desligados em algum momento de 2003 e continuavam sem vínculos formais de trabalho em 31/12/2003 (Gráfico 1). Os desligados despertaram o nosso interesse, visto que permitem não só verificar seus percursos no mercado de trabalho, como, igualmente, identificar as possíveis alterações que uma nova inserção pode apresentar como, por exemplo, as transferências setoriais ou, ainda, a passagem da formalidade para a informalidade.

Gráfico 1 — Total de trabalhadores em 2003, trabalhadores ativos e desligados em 31/12/2003 na RMPA



FONTE: RAISMIGRA Painel Região Sul (1994–2006). Ministério do Trabalho e Emprego. DVD

⁹ A diminuição do emprego na indústria e o aumento da participação dos serviços é um fato conhecido e bastante explorado. Para mais detalhes sobre o RS, ver Sternberg; Jornada; Xavier Sobrinho (2000), Xavier Sobrinho (2000) e Schneider; Rodarte (2006).

4 OS DESTINOS DOS DESLIGADOS

O que ocorreu com os desligados em 2003? Iniciamos a análise das trajetórias com aqueles que não retornaram ao mercado de trabalho formal ao longo do período de 2004–06. As informações da RAISMIGRA (Tabela 1) revelam que esse grupo representa 1/3 dos trabalhadores desligados. Isso não significa que esse contingente não tenha exercido atividades laborais no período, porém, se isso ocorreu, foi no âmbito da informalidade. Esse grupo se torna relevante, ao consideramos que, ultrapassados os limites da formalidade, mesmo com rendimentos, por vezes, superiores, os trabalhadores ficam à margem dos direitos trabalhistas e, em geral, dos mecanismos de proteção social e das formas de representação social. Assim, a ocupação, nesse caso, pode ter significado perdas, mesmo que temporárias, em relação à qualidade do emprego.

Tabela 1 — Trabalhadores desligados em 2003, segundo o setor de atividade econômica, que não retornaram para o mercado de trabalho formal, na RMPA, no período de 2004–06

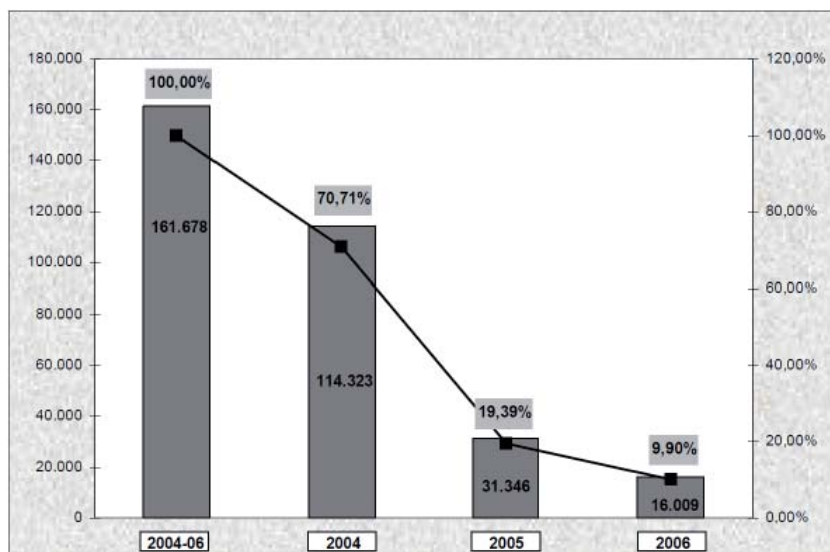
Setor de atividade econômica dos trabalhadores desligados em 2003	Trabalhadores desligados em 2003	Trabalhadores desligados em 2003 que não retornaram para o mercado de trabalho formal entre 2004-06	
		Absoluto	%
Serviços	82.026	28.620	34,89
Indústria de Transformação	73.263	18.667	25,48
Comércio	51.818	15.394	29,71
Construção Civil	17.594	5.139	29,21
Administração Pública	10.647	7.420	69,69
Agropecuária, Extração Vegetal, Caça e Pesca	1.269	484	38,14
Serviços Industriais de Utilidade Pública	1.074	451	41,99
Extrativa Mineral	231	69	29,87
Total	237.922	76.244	32,05

FONTE: RAISMIGRA Painel Região Sul (1994–2006). Ministério do Trabalho e Emprego. DVD

Detendo-se nos percursos ocupacionais, conforme o setor de atividade econômica (Tabela 1), a maior participação de não-retorno ao mercado formal ficou por conta de três setores: a administração pública (70%), os serviços industriais de utilidade pública (42%) e a agropecuária, extração vegetal, caça e pesca (38%). Embora seja alto o percentual de não-retorno dos desligados desses setores, sua participação no volume total de afastados é baixa. Ao mesmo tempo, isso pode apontar uma dificuldade de retorno ao mercado formal dos trabalhadores oriundos desses setores, o que pode estar associado à especificidade desses segmentos econômicos.

Ajustando o foco para o outro grupo, ou seja, para aqueles que se reinseriram no mercado formal (Gráfico 2), evidenciamos que 70% dos retornos ocorreram ainda no primeiro ano subsequente ao desligamento, o que pode ser considerado um regresso breve. Nos anos seguintes, o retorno cai significativamente. Tal evidência pode sugerir que quanto mais distante do desligamento, menores as chances de reingressar no vínculo formal.

Gráfico 2 — Participação percentual dos trabalhadores desligados em 2003, na RMPA, que retornaram para o mercado de trabalho formal em 2004, 2005 e 2006



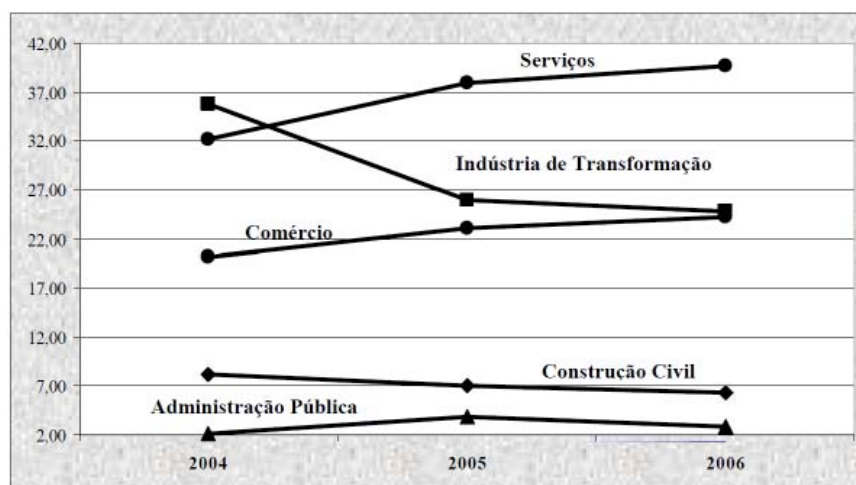
FONTE: RAISMIGRA Painel Região Sul (1994–2006). Ministério do Trabalho e Emprego. DVD.

Um primeiro aspecto que nos inquietava era saber em que setores de atividade os desligados tinham obtido a sua reinserção no emprego formal. Identificamos que os setores que mais absorveram os desligados foram, respectivamente, o de serviços, que recebeu 34,04% dos trabalhadores que retornaram, a indústria de transformação, onde se reinseriram 32,86% dos trabalhadores desligados em 2003 e o comércio, com 21,14% dos retornos.

Nesse movimento de reinserção setorial diferenciada, chamou nossa atenção — o que pode ser visualizado no Gráfico 3 — o fato de que quanto maior a distância temporal do desligamento, maior a concentração de retornos no setor de serviços. A partir do segundo ano (2005) posterior ao desligamento, observa-se, inclusive, uma inversão entre indústria e serviços. Isso pode indicar que o retorno ao mercado formal no setor de serviços vai se tornando uma tendência, predominante, nos percursos ocupacionais, à medida que transcorre o tempo. Esse fenômeno é denominado por Guimarães (2004, p. 269) como “trajetórias de reconversão para os serviços”. Se, por um lado, essas trajetórias podem apontar a importância crescente dos serviços no volume de emprego gerado, fazendo com que as chances de reingresso se associem a essa ampliação, por outro, tais percursos podem, como acentua Guimarães (2004), esconder o movimento de terceirizações¹⁰. Explicando melhor, podemos estar diante da transferência, via subcontratações, dos serviços, antes realizados no âmbito industrial, para o setor terciário.

¹⁰ Cabe destacar, como o faz Hirata (1995), que o uso de subcontratações não consiste em algo totalmente novo, no entanto, ele ganha maior difusão no contexto da reestruturação industrial desencadeada a partir dos anos de 1990, quando a transferência a terceiros de atividades não-essenciais de uma empresa é associada à flexibilidade.

Gráfico 3 — Percentual de desligados em 2003 que retornaram para o mercado de trabalho formal em 2004, 2005 e 2006, na administração pública, na construção civil, no comércio, na indústria de transformação e nos serviços — RMPA



FONTE: RAISMIGRA Painel Região Sul (1994–2006). Ministério do Trabalho e Emprego. DVD.

Em face dessa evidência, buscamos descobrir se esses trabalhadores tinham retornado aos setores de atividade nos quais trabalhavam no ano do desligamento. Era possível identificar a transferência setorial desses trabalhadores? Para tanto, cruzamos as informações sobre o setor de origem dos desligados em 2003 e o setor de destino no período de 2004–06 (Tabela 2).

De um modo geral, em nenhum dos setores verificou-se o retorno de 100% dos trabalhadores, o que se traduz na existência de mobilidade setorial. Porém, verificamos que essa migração não ocorre na mesma medida para todos os segmentos econômicos. Identificamos que a indústria de transformação, os serviços, a construção civil, a administração pública e o comércio absorveram mais do que a metade dos seus trabalhadores desligados em 2003. Isso é bastante diferente do que ocorreu nos serviços industriais de utilidade pública e na indústria extrativa mineral, que absorveram, em média, 24% dos seus desligados.

Tabela 2 — Percentual de trabalhadores desligados de cada setor de atividade em 2003, que retornaram ao mercado de trabalho formal no período de 2004–06, de acordo com o setor de atividade da reinserção, na RMPA

Setor de Origem	Setor de Destino								Total
	Extrativa Mineral	Ind. Transformação	SIUP	Constr. Civil	Comércio	Serviços	Adm. Pública	Agropec., Extrat. Veg., Caça e Pesca	
Extrativa Mineral	27,16	19,75	1,23	15,43	12,35	17,28	3,70	3,09	100,00
Ind. Transformação	0,05	69,85	0,23	3,54	9,91	14,82	0,91	0,68	100,00
SIUP	0,16	15,73	21,19	13,16	11,40	33,39	3,69	1,28	100,00
Constr. Civil	0,31	11,08	0,84	55,86	9,31	19,86	0,92	1,83	100,00
Comércio	0,03	15,47	0,32	3,19	51,08	28,09	1,38	0,45	100,00
Serviços	0,08	13,88	0,45	4,61	15,90	61,84	2,62	0,61	100,00
Adm. Pública	0,06	9,30	0,43	1,80	10,20	25,81	51,47	0,93	100,00
Agropec., Extrat. Veg., Caça e Pesca	0,25	17,71	0,64	5,22	11,08	17,20	2,29	45,61	100,00
Total	0,11	32,86	0,46	7,87	21,14	34,04	2,61	0,92	100,00

FONTE: RAISMIGRA Painel Região Sul (1994–2006). Ministério do Trabalho e Emprego. DVD

NOTA: Ind. Transformação = Indústria de Transformação; SIUP = Serviços Industriais de Utilidade Pública; Constr. Civil = Construção Civil; Adm. Pública = Administração Pública, Agropec., Extrat. Veg., Caça e Pesca = Agropecuária, Extrativa Vegetal, Caça e Pesca.

A migração de um setor de atividade para outro adquire importância, ao ponderarmos que esse movimento pode colocar em risco todo acúmulo construído na experiência anterior de trabalho, o que pode se traduzir em perdas de qualificação e de formas de identidade profissionais constituídas na experiência de trabalho, bem como na representação sindical.

Seguindo essa linha de pensamento, passemos, então, aos atributos relacionados à qualificação dos trabalhadores. Observando o tempo de trabalho dos desligados em 2003 e as suas trajetórias no período em análise (Tabela 6), verificamos um maior reingresso daqueles com menor tempo de serviço. Ou seja, entre os trabalhadores com “menos de um ano”, em torno de 70% conseguiram um novo vínculo formal de trabalho no período pós-desligamento. Resultados semelhantes foram observados com aqueles com experiência “com um ano até menos de dois anos” e “com dois anos até menos de cinco anos”.

Diferentemente, os afastados “com cinco ou mais anos” de experiência — grupo com menor participação no volume de desligados (12,46%) — apresentaram um percentual de reinserção menor (49,30%). Comportamento semelhante é destacado por Cardoso (2000)¹¹, o qual identificou que o maior tempo de emprego tem duplo efeito, por um lado, dificulta a demissão do trabalhador; por outro, na sua ocorrência, declinam as chances de retorno ao emprego formal.

Tabela 6 — Trabalhadores desligados em 2003 na RMPA e suas trajetórias no mercado de trabalho formal no período de 2004–06 (retorno ou não), conforme o tempo de trabalho em 2003

Tempo de Trabalho em 2003	Trabalhadores desligados	Trabalhadores que não retornaram	Trabalhadores que retornaram
Menos de um ano	41,25	30,24	69,76
Com um ano até menos de dois anos	23,78	27,10	72,90
Com dois anos até menos de cinco anos	22,31	30,26	69,74
Com cinco ou mais anos	12,46	50,70	49,30
Ignorado	0,20	29,63	70,37
Total	100,00	32,05	67,95

FONTE: RAISMIGRA Painel Região Sul (1994–2006). Ministério do Trabalho e Emprego. DVD;

A partir dessas informações (Tabela 6), podemos conjecturar que o maior tempo de trabalho pode não contribuir, de maneira expressiva, para o retorno do trabalhador ao emprego formal. Isso parece curioso, uma vez que a maior experiência, dada pelo tempo, ao possibilitar o desenvolvimento de saberes do trabalho, poderia agir em direção

¹¹ O estudo desenvolvido pelo autor centrou-se na indústria automobilística de São Paulo.

inversa. No entanto, é importante ter cautela nessa interpretação, tendo em vista que não possuímos, através da RAISMIGRA, meios para verificar o que ocorreu com os trabalhadores com maior tempo de trabalho que não restabeleceram vínculos formais. Teriam esses trabalhadores mais e melhores recursos, permitindo-lhes a permanência na informalidade? Essa é uma indagação que permanece sem respostas no limite deste estudo.

De outro modo, o maior retorno daqueles que apresentavam menor tempo de trabalho pode estar associado à persistência do uso da rotatividade como estratégia de gestão e de enfrentamento das crises e oscilações econômicas. Nesse sentido, valemo-nos de Cardoso (2000, p. 201), o qual verificou “[...] que o trabalhador ‘mais empregável’ é aquele que mais roda entre empregos [...] Porém, o paradoxo está em que as maiores chances de reemprego encontram-se nos setores que geram as piores ocupações [...]”. Assim, o retorno ao trabalho formal não se traduz, obrigatoriamente, na preservação da qualidade do emprego perdido.

Quanto à escolaridade, as informações apresentadas na Tabela 7 parecem sugerir que esse atributo tem um pequeno impacto nas chances de retorno ao trabalho com registro formal. Isso posto, verificamos que os percentuais de reingresso na formalidade, tanto dos desligados com o ensino fundamental incompleto como para aqueles com o fundamental completo ou o médio completo, encontram-se próximos aos 70%. Por outro lado, no caso dos afastados com ensino superior incompleto e completo, uma nova inserção formal concretizou-se para um pouco mais da metade (55,60%).

Tabela 7 — Trabalhadores desligados em 2003 e suas trajetórias no mercado de trabalho formal no período de 2004–06 (retorno ou não), conforme escolaridade em 2003, na RMPA

Escolaridade	Trabalhadores desligados	Trabalhadores que não retornaram	Trabalhadores que retornaram
Ensino Fundamental Incompleto	31,43	31,17	68,83
Ensino Fundamental Completo e Médio Incompleto	33,93	29,73	70,27
Ensino Médio Completo	23,86	30,90	69,10
Ensino Superior Incompleto e Completo	10,78	44,40	55,60
Total	100,00	32,05	67,95

Quando comparada ao reingresso no emprego formal, a escolaridade parece ter um efeito mais significativo nas chances de perda de emprego. Isso pode ser deduzido do fato de a participação percentual, no total de desligados, diminuir à medida que o nível de escolaridade dos trabalhadores aumenta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, ainda que não apresente uma análise exaustiva sobre o tema, permite evidenciar movimentos de exclusão e de reinserção delineados no mercado de trabalho. Nesse sentido, destaca-se que um 1/3 dos excluídos, em 2003, não conseguiu um novo emprego no sistema formal no triênio 2004–06. Entre eles, chama a atenção o segmento da administração pública, em que quase 70% não restabelecem novo vínculo formal. Buscando compreender esse expressivo não-retorno, avançamos na análise.

Desse modo, identificamos que em torno de 40% dos desligamentos ocorreram por aposentadoria e aproximadamente 35%, por iniciativa do empregado, o que pode explicar tal comportamento.

Por outro lado, entre os que retornaram, registra-se um processo breve de reinserção no mercado formal para um contingente expressivo de trabalhadores, visto que cerca de 70% dos desligados foram reempregados ainda em 2004. Ainda em relação a esse grupo, destaca-se que os setores econômicos que mais absorveram esses desligados foram: serviços, indústria de transformação e comércio. No que tange às transferências setoriais, assinala-se que, com exceção dos setores da Indústria Extrativa Mineral, Serviços Industriais de Utilidade Pública e na Agropecuária, Extrativa Vegetal, Caça e Pesca, mais da metade dos afastados retornaram para os setores de origem. Vale sublinhar que a importância desse retorno para a atividade de origem aponta a possibilidade de minimizar as perdas das experiências adquiridas na trajetória laboral anterior.

Resultados semelhantes foram evidenciados por Sternberg (2001), ao reconstituir as trajetórias de trabalhadores desligados em 1994, no RS, ao longo do período de 1995–98. Os pontos de convergências entre esses dois estudos, realizados em espaço temporal e geográfico diferentes, podem sugerir que, em que pese os movimentos conjunturais, podemos estar diante de tendências estruturais específicas do mercado de trabalho. Certamente, trata-se ainda de uma hipótese que merece melhor desenvolvimento, podendo ser, até mesmo, refutada.

No que concerne aos atributos do nosso universo de trabalhadores, o estudo indica que quanto maior for o tempo de trabalho, assim como mais elevado nível de escolaridade, maior podem ser as chances de permanência no emprego. Ao mesmo tempo, quando se analisa a contribuição desses indicadores no reingresso no sistema formal, verifica-se que o seu efeito é pouco expressivo. O que chama a atenção é que os maiores percentuais de retorno ao mercado formal foram, justamente, para os trabalhadores com menor tempo de emprego e nível de instrução formal. Isso corrobora com os “achados” de Cardoso (2000), que aponta para a rotatividade como elemento não desprezível em se tratando de movimentos de desligamento e de recolocação. Vale dizer, ainda, que esse processo vai em direção inversa ao discurso propagado na sociedade, segundo o qual a reinserção profissional é uma questão fundamentalmente individual, entendida como resultado exclusivo das próprias tentativas de qualificação do trabalhador.

Dado que o potencial da RAISMIGRA se limita às trajetórias delineadas no âmbito do mercado formal de trabalho, nesse aspecto, o estudo aqui apresentado ressent-se de um olhar sobre os percursos desenhados fora desse âmbito. O que ocorreu com aqueles trabalhadores que não restabeleceram vínculos formais de trabalho? Além disso, que estratégias são postas em ação para a reinserção no mundo do trabalho? Essas indagações, dentre outras, podem contribuir de forma significativa para a compreensão da participação efetiva dos trabalhadores no mercado de trabalho. Nesse sentido, Guimarães (2006) destaca importantes desafios metodológicos, como a análise longitudinal retrospectiva que, através de pesquisas biográficas, busca recompor o percurso ocupacional completo, com suas passagens pela formalidade e pela informalidade. A vantagem dessa abordagem está no acesso às diferentes alternativas de ocupação colocadas em ação pelos

indivíduos, inclusive com o uso de redes sociais e a mobilização do grupo familiar. Assim, compreendemos que o uso de abordagens quantitativas associadas às qualitativas pode enriquecer em muito nosso poder explicativo. Fica aqui o desafio para avançar nos estudos sobre trajetórias no mercado de trabalho da RMPA.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). *Base de dados RAISMIGRA*. Modelos PAINEL e VÍNCULO. Orientações para uso. Brasília: MTE, 2007.
- CARDOSO, Adalberto Moreira. *Trabalhar, verbo transitivo: destinos profissionais dos deserdados da indústria automobilística*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.
- CASTRO, Nadya A.; CARDOSO, Adalberto M.; CARUSO, Luis Antônio C. Trajetórias Ocupacionais, Desemprego e Empregabilidade: há algo de novo na agenda dos estudos sociais do trabalho no Brasil? *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, n. 1, ano II, p. 07–23, mai. 1997.
- CASTRO, Nadya Araujo. Mercado de Trabalho Industrial, Seletividade e Qualificação: contribuições das análises longitudinais. In: *Workshop: conceitos empregados na educação profissional, 1998*, Belo Horizonte. Comunicação especialmente preparada para o Módulo I: Mercado de Trabalho e Formação Profissional. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.
- FOLLADOR, Patrícia Maria Diógenes O.; SOARES, Marcy Regina Martins. A ocupação no Município de Porto Alegre: uma visão acerca da contribuição da Capital na dinâmica do mercado de trabalho metropolitano. In: WILTGEN, Roberto da Silva; GARCIA, Lúcia dos Santos (coord.). *Transformações do mercado de trabalho metropolitano: os 10 anos da PED–RMPA*. Porto Alegre: FEE; FGTAS/SINE–RS; DIEESE; SEADE–SP; FAT/MET; PMPA, 2002. p. 143–176.
- GUIMARÃES, Nadya Araujo. *Caminhos cruzados: estratégias de empresas e trajetórias de trabalhadores*. São Paulo: USP, Curso de Pós-graduação em Sociologia: Ed. 34, 2004.
- GUIMARÃES, Nadya Araujo. Novas formas, novas medidas?: desemprego, trajetórias ocupacionais e experiência na produção de informações. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação Seade, v.20, n.4, p.103–126, out./dez. 2006.
- HIRATA, Helena Sumiko. Crise econômica, organização do trabalho e subcontratação: reflexões a partir do caso japonês. In: BÔAS, Glaucia Villas; GONÇALVES, Marco Antonio (org.). *O Brasil na virada do século*. O debate dos cientistas sociais. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995. p. 13– 34.
- NAVILLE, Pierre. *Essai sur la qualification du travail*. Paris: Rivière, 1956. Tradução de Gisela Lobo Tartuce. Revisão de Maria Inês Rosa, para circulação restrita. Texto digitado.
- PARENZA, Cidriana Teresa. Trajetórias: um instrumento de análise da participação do trabalhador no mercado de trabalho. *Serviço Social e Sociedade*, n. 93, p. 29–44, mar. 2008.

- PARENZA, Cidriana Teresa; LAPIS, Naira Lima. Trabalhadores da indústria de transformação do Município de Caixas do Sul (RS): trajetórias pós-desligamento em um contexto de reestruturação industrial. *Sociologias*, Porto Alegre: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n. 17, jan./jun. 2007.
- SCHNEIDER, Eduardo Miguel; PARENZA, Cidriana Teresa. A Informação e as Políticas Públicas: uma relação virtuosa? In: *Conferência Mundial sobre Desenvolvimento de Cidades*, 2008, Porto Alegre. Comunicação especialmente preparada para o Agora de apresentações. Rio Grande do Sul: PUC-RS, 2008.
- SCHNEIDER, Eduardo Miguel; RODARTE, Mario Marcos Sampaio. Evolução do Mercado de Trabalho Metropolitano: entre meados das décadas de 1990 e 2001. *São Paulo em Perspectiva*, v.20, n.4, p. 74–102, out./dez. 2006.
- STERNBERG, Sheila S. W., JORNADA, Maria Isabel H. da, XAVIER SOBRINHO, Guilherme G. de F. O emprego formal no RS, nos anos 90: diferenciais na retração. *Indicadores Econômicos FEE*, Porto Alegre, v. 27, n. 4, p. 209–248, 2000.
- STERNBERG, Sheila Sara Wagner. A RAIS-MIGRA como instrumento de análise do mercado de trabalho: um exercício a partir dos dados do Rio Grande do Sul. *Indicadores Econômicos FEE*, Porto Alegre, v. 28, n. 4, p. 183–199, 2001.
- VANTIN, François. *Epistemologia e sociologia do trabalho*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Epistemologia e Sociedade).
- XAVIER SOBRINHO, Guilherme G. de F. Um “instantâneo do mercado de trabalho gaúcho ao final dos anos 90. *Indicadores Econômicos FEE: as contas regionais e o desempenho da economia gaúcha em 1999*. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel, v. 27, n. 4, p. 249–263, 2000.

O DESEMPREGO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEITOS, DESAFIOS E DESDOBRAMENTOS PARA OS MAIS POBRES

Rita de Cássia Machado¹

*Tempo de Brincar é hora de brincar
Tempo de Sorrir é hora de Sorrir
Tempo de comer é hora de comer
Tempo de Trabalhar...
Pernas para o ar!²
Trabalho é mais do que trabalho é libertação
(Miguel Arroyo)*

RESUMO

Este texto tem como objetivo resgatar, discutir, refletir sobre três conceitos que considero fundamentais para quem estuda a categoria trabalho: qualificação profissional, desemprego e empobrecimento. Portanto: que qualificação profissional poderemos propor quando falamos em desempregados em situação de empobrecimento? Resgatar também o sentido e os fundamentos sobre os quais estão elaboradas as políticas de qualificação profissional no Brasil. Serão buscados também conceitos como competências e habilidades, a fim de entendermos tal lógica posta atualmente. Enfim, trata-se mais de um ensaio teórico na tentativa de sistematizar algumas questões de pesquisa.

Palavras-chave: Desemprego, Processos de Empobrecimento e de Desqualificação Humana.

A partir da crise do capitalismo de 1930, pela primeira vez na história, aparece o desemprego como consequência do modo de funcionar do capitalismo e como uma grave crise social, em que milhares de pessoas perdem o trabalho e, assim, passam a se tornar desempregadas involuntariamente. Parafraseando Alaluf (1986), a crise dos anos 30 contribuiu para atualizar a ideia de Marx, segundo a qual o desemprego constituiu uma

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Orientador Prof. Dr. Jorge Rosa Ribeiro — sua pesquisa tem como discussão o sentido do trabalho para os trabalhadores desempregados bem como questões como fome, miséria e empobrecimento.

² MACUNAÍMA. O Malando Brasileiro.

característica inerente ao desenvolvimento do capitalismo. Para Marx, a guerra industrial, a que se livra ente si os capitalistas, tem isso de particular, que ela não se ganha recrutando, mas despedindo o exército de trabalhadores. Entre os generais da indústria, os capitalistas, é para quem poderá despedir o máximo de trabalhadores.

No ano de 1990, há uma massiva destruição das políticas de desproteção do trabalhador, revestindo o que Alaluf chama de “*dimensão inegável*”. Voltando às velhas teses sobre o desemprego, pregadas falsamente pelos interesses dos capitalistas, que apenas têm interesse em aumentar o lucro, ou seja, que o desemprego é um problema individual, portanto, trata-se, na maioria dos casos, de pessoas mal qualificadas, que não tiveram oportunidade de estudar. Em Alaluf (1986), vemos condições de construção de um contra-argumento, ou seja, todo desempregado vive a perda de emprego como uma drama pessoal. Mas, tal como as relações de trabalho são diferenciadas e hierarquizadas entre os assalariados, as situações de desemprego o são igualmente (Alaluf, p. 130). Dito de outro modo, a causa do desemprego é social e a solução é coletiva.

Outra tese que escutamos é a de que, no Brasil, existem muitos impostos, os quais aumentam os custos médios de produção das mercadorias, impedindo as empresas de contratarem trabalhadores. Assim, podemos reconstruir essa tese tendo presente que, até 1989, o desemprego atingia principalmente as mulheres, pessoas mais pobres, analfabetos e negros. Atualmente, o desemprego atinge os jovens, mesmo os que possuem alto nível de escolaridade. Do total de desempregados do país, apenas 5% são analfabetos, e nada menos do que 29% de todo o país são jovens universitários³.

Quanto ao desemprego formal aberto, a precariedade ainda é maior. O Banco Mundial, ao tratar essa questão, esquece, propositalmente, a realidade e defende a tese da sabedoria dos camponeses autônomos, que, ao virem para as cidades, logo se inserem no mercado informal e inferior da economia urbana. Durante um período, o camponês sábio ganha e poupa algum dinheiro e, depois, abre seu próprio negócio.

QUE QUALIFICAÇÃO OS DESEMPREGADOS PRECISAM

Vimos, em Alaluf, que o problema não é apenas a qualificação⁴, pois sobre a realidade brasileira sabemos, através de resultados de pesquisas, que das vagas que têm sido oferecidas, 90% são para atividades remuneradas com até três salários mínimos, exigindo apenas o ensino fundamental, na “pior” das hipóteses, ensino médio, sem a necessidade de ensino técnico. E apenas 10% dos empregos são para funções remuneradas com mais de três salários mínimos, exigindo ensino médio, técnico e mesmo graduação.

Se o modelo que teve vigência desde o final da Grande Guerra deu ênfase à ampliação das camadas médias dentro de um marco mais amplo de caráter industrial, o novo momento do capitalismo supõe o esgotamento desse marco, não porque menos produtos

³ Dados IBGE. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/>, acesso dia 01/07/2007.

⁴ Para Alaluf, a qualificação situa-se no nó de um sistema complexo de relações, ele se mostra legitimado para estabelecer hipóteses a seu propósito, de colocar-se sobre um plano de relações. Desse ponto de vista, as relações entre formação e emprego parecem efetivamente construir um ângulo pertinente para o estudo das qualificações.

industrializados estão à disposição, mas porque sua elaboração – em especial nos tradicionais setores de elevada acumulação – depende cada vez menos do trabalho humano: é nesse sentido que falamos em desindustrialização, a qual, aliada a novas formas de administração e de escolha do produto, reduz as dimensões (e os custos) das fábricas e o número de pessoas empregadas. Em tal contexto, a “empregabilidade” heterônoma da força de trabalho é crescentemente menor.

É aqui que o abandono do conceito de qualificação e sua substituição pelo de competência entra com enorme força no Brasil. O tradicional conceito de qualificação, implicando escolarização formal, supondo anos de escolaridade previamente determinados em seu conteúdo, bem como os correspondentes diplomas, tem uma relação direta com o assalariamento e a sociedade industrial. Não poucos esforços foram despendidos, nesse contexto, para mostrar a conexão direta entre escolaridade, *status* e renda, hoje claramente ultrapassada. No momento em que o trabalho assalariado se restringe e o mercado formal de emprego se estreita, em que se coloca em questão a tradicional divisão dos setores econômicos (primário, secundário e terciário), em que vai se perdendo a hierarquia de funções traduzidas em salários, cada vez mais deixam de ser negociados coletivamente e tratam de responder ao quanto cada qual necessita para viver, ao invés de assegurar patamares historicamente construídos e negociados, ao mesmo tempo em que se reintegram funções, o conceito de qualificação começa a ser substituído pelo de competência (Relatório do Seminário Nacional de trabalho, educação e exclusão social, p. 11).

Trata-se, para muitos, de uma construção social mais complexa na medida em que se descola das instituições formais e da experiência adquirida para considerar aspectos pessoais e disposições subjetivas e para dar maior peso não apenas a aspectos técnicos, mas à socialização. Não se trata de considerar “competências” como tendo um sentido mais restrito que qualificação; mas, certamente, trata-se de um atendimento mais estrito (incluindo elementos atitudinais, características de personalidade, elementos menos mensuráveis objetivamente) das necessidades do capital, por um lado, e um preparo adequado aos novos tempos, em que é preciso encontrar alternativas ao desemprego, por outro. Há um certo consenso em que a qualificação está ligada a conhecimentos atestados através de provas e papéis. No caso das competências, talvez tais atestados se deem no trabalho concreto, mas virtudes pessoais são acionadas como parte das competências em escala incomensuravelmente maior do que quando se tratava de qualificação, mensurável esta por mecanismos mais objetivos, num momento em que os empregos ou a inclusão dependiam menos do capital cultural e social dos indivíduos. Digamos que antes era possível pretender uma avaliação objetiva de currículos, notas, proficiência, a qual os Departamentos de Recursos Humanos sempre buscaram complementar com entrevistas, testes psicológicos ou dinâmicas de grupo. É como se o peso tivesse se invertido, como se atributos pessoais passassem a pesar mais devido à versatilidade antevista em relação aos conhecimentos necessários e à consequente importância da disposição de adaptar-se alegremente (Relatório do Seminário Nacional de trabalho, educação e exclusão social, p. 11).

Por ser formalizado em diplomas, notas, provas, esse é um conceito que obriga a compromissos entre capacidades para ocupar postos de trabalho (supondo-se que parte se aprende ao exercer o trabalho) e as exigências deles mais que a classificação de saberes e na hierarquização da força de trabalho (ALALUF, 1991).

Porém, nas últimas duas décadas, estancou-se esse processo e os camponeses pobres vieram para as cidades e ficaram nas periferias, não avançaram na poupança nem se qualificaram e, sim, assistiram a seus filhos crescerem no meio da violência, da fome, da miséria, acostumando-se a ficar sem escola, sem teto, sem trabalho, etc.

Esses seres humanos “desqualificados”⁵ são os sujeitos que o MTD (Movimento dos Trabalhadores Desempregados) organiza na periferias urbanas. Em um dos trechos de uma entrevista concedida à autora desde texto⁶, Eliane de Moura Martins, uma das militantes do Movimento dos Desempregados, diz: “Não temos saída, senão canalizarmos os poucos recursos que temos para ajudar a ‘qualificar’ a população brasileira mais pobre, elevando seu grau de organização e os graus de consciência”.

Nessas condições:

O aumento considerável do desemprego a partir de 1974 confirma seu caráter coletivo. A seletividade do desemprego foi evidenciada de longa data. Estimou-se a vulnerabilidade maior ao desemprego dos trabalhadores com ‘aptidão reduzida’, dos trabalhadores sem instrução, aqueles ocupados nos setores em dificuldade, das mulheres etc., mas com a extensão do desemprego, aquela seletividade tende a se atenuar. Do ponto de vista da formação, não são apenas os não diplomados que são atingidos, mas o desemprego aumenta qualquer que seja o tipo e o nível e formação dos demandantes de emprego e, em particular, para os diplomados do ensino técnico e profissional, isto, é aqueles que seguiram uma formação preparatória para o ofício (ALALUF, 1986, p. 202).

Portanto, a reflexão que devemos fazer é na medida em que essa parcela substantiva das populações está “fora” dos ditames “sistêmico-organizacionais” das empresas e da lógica estrita e direta da maquinaria industrial, deverá, nessa mesma lógica, haver maior espaço para que a qualificação real molde as formas sociais da organização para o trabalho desses coletivos. Do mesmo modo, o nível de qualificação e de conhecimentos dessas populações tenderá e deverá a influir na reorganização das políticas sociais e trabalhistas a que vamos assistir. Não se trata apenas de qualificar para o trabalho em si, que hoje é o retrato de todas as políticas de qualificação profissional que vêm sendo apresentadas aos pobres e aos desempregados, mas para a vida na qual também se insere o trabalho, a vida, a miséria, o tráfico de drogas, as igrejas detentoras da consciência dos sujeitos, com uma flexibilidade e um alcance suficientes para enfrentar o desemprego longo, os vícios aos quais estão acostumados, a fome, o autoemprego. E, ainda, para circular com desenvoltura em meio a muitas “idades” de tecnologia, com a possibilidade de entender e de fazer face a suas inúmeras consequências na vida social e pessoal dessas pessoas.

O desemprego, portanto, atinge todo o país. O cálculo oficial de desemprego calculado pelo IBGE mostra que, na última década, só em São Paulo, o desemprego cresceu mais de 60%; no nordeste, o desemprego cresceu 180%⁷, três vezes mais. Também o

⁵ Aqui a “desqualificação” assume um caráter humano. Sujeitos submetidos à miséria total vivem quase sem nada, nem mesmo as condições vitais são obtidas pelos menos, como: comida, água, teto, luz. Assim, a naturalização da fome, da miséria, do desemprego, do analfabetismo, assume uma marca principal nesses sujeitos.

⁶ Essa entrevista foi concedida a Rita de Cássia Machado, autora do texto, em 15/12/2005, no encontro Nacional de Sistematização da Rede de Educação Cidadã do Programa Fomes Zero, e foi publicada em <http://www.recid.org.br> na mesma data informada acima.

⁷ Dados IBGE. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/>, acesso dia 01/07/2007.

desemprego toca cada vez mais coletivamente os trabalhadores no momento em que os processos seletivos recaem mais sobre o tipo de empregos com os quais se possa sonhar em ter acesso (ALALUF, 1986, p. 202). Aqui, as “competências” não teriam um sentido mais restrito que qualificação; mas, certamente, supõem um atendimento mais estrito das necessidades do capital, por um lado, e um preparo adequado aos novos tempos, em que é preciso encontrar alternativas ao desemprego, por outro.

De acordo com as reflexões construídas e sistematizadas no Seminário Internacional Educação, Trabalho e Exclusão Social na América Latina, ocorrido em XXXXX no ano de XXX, a noção de competência parece trazer consigo uma outra mentalidade em relação ao trabalho e um outro conjunto de *skills*⁸, que começa com uma “alfabetização tecnológica” e termina na naturalização da fragmentação, precarização e intensificação do trabalho. Trata-se de abdicar – conscientemente ou não – das conquistas feitas ao longo de um século e meio de industrialismo pela classe trabalhadora e aceitar o risco e a incerteza como elementos constituintes explícitos do mundo do trabalho e – portanto – da organização da vida. Significa buscar – de maneira jovem (ou jovial) e competitiva – algum nicho de atividade remunerada, novas relações de emprego ou novas formas de inserção no mundo do trabalho⁹. Trata-se, sem dúvida, de um conceito construído para uma sociedade menos democrática que aquela que estamos deixando para trás e, como tal, conserta-se a nova feição do conceito de empregabilidade – resultante o nível desta das competências modernas disponíveis do ponto de vista técnico e psicológico. Não deixa de ser interessante ver um sociólogo como Ulrich Beck, perdido em meio aos riscos da sociedade atual, concluir que as relações de trabalho, no Brasil, talvez sejam desejáveis para países europeus. Isso equivale a dizer que informalidade, desproteção, trabalho temporário e trabalho antes denominado “negro” poderiam ser tolerados em qualquer parte do mundo, desde que acompanhados da ginga do samba ¹⁰.

Parece-nos que os estudos sociológicos de Alaluf (1991), ou seja, suas análises sobre o desemprego mostram-nos que todo desempregado vive a perda de emprego como um drama pessoal (ALALUF, p. 130). Segundo o autor, os desejos expressos pelos desempregados estão inteiramente focalizados sobre o emprego. Eles querem “bons empregos, bem estáveis”. E as críticas algumas vezes dirigidas (melhor vale tomar pé da vida/cuidar de si), mesmo parecendo paradoxal essa análise de Alaluf, comprovam-nos que o problema social do desemprego é grande. Em São Paulo, há uma taxa de 12,4% de desempregados medida pelo IBGE; 7,2% são trabalhadores informais e sobrevivem de dois “bicos”. Muitos estudos têm salientado que a informalidade também se caracteriza como trabalho alternativo. Boaventura de Souza Santos chama esse movimento de emergência. Sobre essa problemática, discute Alaluf:

Lá onde alguns descobrem uma alternativa ao trabalho, outros reconhecem uma vontade de reestabelecer com mais vigor os mecanismo de mercado; quando alguns descobrem nas empresas alternativas a emergência de forma nova, outros

⁸ Conjunto de habilidades.

⁹ São reflexões construídas e sistematizadas em relatório PRIMEIRO SEMINÁRIO INTERNACIONAL, EDUCAÇÃO, TRABALHO E EXCLUSÃO SOCIAL NA AMÉRICA LATINA. Acesso em 10/11/2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/gt8/Uno.rtf>.

¹⁰ Ibidem p. 9, mesmo relatório.

denunciam a volta ao capitalismo selvagem do começo do século; e enfim, lá onde se discerne formas de trabalho autogestionárias, outros sublinham a transferência assim operada das coações de gestão sobre um coletivo de trabalhadores e um meio de desenvolver a flexibilidade do trabalho contornando os sindicatos operários (ALALUF, 1986, p. 134).

Segundo o autor, é impossível não observarmos, atrás dessas alternativas, formas de dispersão e precarização do emprego, um questionamento de certos mecanismos de proteção social e uma reabilitação dos mecanismos de mercado, na verdade, nas formas de precarização de mão-de-obra.

A mudança na estrutura econômica e suas diretrizes incidiriam no acento dessa “nova” economia, no processo de participação nas empresas alternativas. Essa forma acarretaria uma outra organização do trabalho definida pelos trabalhadores:

o trabalho seria enriquecedor e criativo; os produtos do trabalho teriam um caráter útil para a coletividade; os horários não seria rígidos, mas flexíveis; tratar-se-ia de iniciativa de pequeno porte; a remuneração seria igualitária; as relações interpessoais seriam do tipo convival e fraternal (ALALUF, 1986, p. 133).

Essa mudança seria o que podemos chamar de mudança estrutural, pois o desemprego é fruto direto da política econômica vigente, que prioriza o capital em detrimento da geração de trabalho. Alaluf, no capítulo II, terceira parte dessa obra, faz algumas análises sobre essa problemática:

As determinações do emprego pelas estruturas econômicas são operadas pelos mecanismos de mercado que representam o colocar-se em relação da aprendizagem escolar com a prática profissional. Entretanto, a insatisfação dos trabalhadores e dos empregadores em relação as condições sócio-econômicas, as transformações dos modos de vida fora do trabalho constituem as condições mesmas destas determinações. Assim, tanto a ‘abertura das relações sociais’ como a ‘separação’ do trabalhador de seu instrumento formam, em nossa análise, os quadros sociais da distinção entre tempo de aprendizagem e tempo de trabalho (ALALUF, 1986, p. 233).

É nesse aspecto que se destaca a posição de Alaluf, há aí uma fascinação que se traduz às vezes por comportamentos agressivos a respeito do mundo, a respeito do “mundo institucional” e que exprime a incapacidade dos desempregados em ter influência sobre os acontecimentos (ALALUF, 1986, p. 131). Assim, segundo o autor, esses sentimentos não se modificam, mesmo quando a ocupação de um em emprego temporário segue o desemprego, porque, conforme Alaluf, há os “verdadeiros” e os “falsos” empregos (temporários, de duração determinada, ou resultantes de medidas governamentais de reabsorção do desemprego). Ora, o que eles desejam são verdadeiros empregos (ALALUF, p. 131).

Alaluf, nessa análise, cita Friedmann referindo-se ao impacto e à observação feita de fora da realidade salarial. A extraordinária importância do papel que desempenha o trabalho na vida do indivíduo pode ser confirmada empiricamente, observando os comportamentos deste quando é privado daquele (ALALUF apud FRIEDMAN, 1986, p. 131).

Esse novo impulso ao sentido do trabalho e as profundas revoluções industriais transformaram as sociedades e transformaram a classe trabalhadora em mercadoria, vendendo a sua força de trabalho aos donos dos meios de produção. O capitalismo, em

nome de um novo sentido para o trabalho, agora aparentemente humanizado¹¹, não-escravizado e, sim, livre, na verdade, coloca a força de trabalho humano na prateleira, é uma mercadoria que é vendida no mercado da oferta e da procura, ou seja, é mais uma forma desumanizada que distorce o sentido ontológico do trabalho.

Portanto, é necessário e urgente que possamos colocar, no centro dos objetivos dos governos e de suas políticas públicas, o trabalho como condição de vida. Podemos pegar a ferramenta¹² de luta do Movimento dos Trabalhadores Desempregado e aplicar como bandeira de luta na proposta que temos a esse respeito. Trabalho em um primeiro momento na forma de Frentes Emergenciais de Trabalho, concebidas como uma espécie de frente de massas. Talvez pudesse ser essa a grande discussão deste texto.

Assim, propomos que seja necessário que governos e sociedade civil pensem conjuntamente princípios de um projeto novo de resgate do sentido do trabalho e repesem lógicas culturais já pré-estabelecidas. Qualificação Profissional, erradicar o desemprego e, conseqüentemente, a pobreza não é apenas fazer projetinhos “bimestrais” aos desempregados. Políticas e medidas que nada têm a ver com a dinâmica cultural dessas pessoas, nem mesmo em sentido com em tempo. Por isso, olhar a realidade e refletir sobre ela torna-se quase que o primeiro passo na construção de qualquer política que se venha a propor aos empobrecidos, aos desempregados. Um segundo passo seria conversar com essa realidade e com essas pessoas e um terceiro, e talvez um outro passo fundamental, seria pensar uma *política de qualificação profissional* e não *projetos de qualificação profissional*, a qual possa envolver jovens, mulheres e pessoas acima de 40 anos. Se os governos tomassem essa decisão e esse método, seria um avanço importantíssimo aos Movimentos Sociais, aqui, em especial, o MTD.

REFERÊNCIAS

ALALUF, Mateo. *Le Temps Du Labeur: Formation, Emploi Et Qualification En Sociologie Du Travail*. (Tradução Alvaro Fernandes Ribeiro Neto); Institute de Sociologie; Editions de LUNIVERSITÉ DE BRUXELLES, 1986.

ALALUF, Mateo; STROOBANTS, Marcelle. *A Competência Mobiliza Operário?* Revista Européia –CEDEFOP, 1/94.

ALALUF, Mateo. 1991. *A qualificação: de que se fala. Um processo de hierarquização.. Formação Profissional*, (Berlin) Nr. 2, p. 33–6.

Freire, Paulo. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. 1980 (Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira) , (2ª ed: 1985) Publicado em espanhol por Ed. Extemporaneos, México, 1982

_____. *Educação Popular e educação de adultos* . 1973 (São Paulo, Ed. Loyola) , (5ª ed: 1989)

¹¹ ALALUF, Mateo. Ver Capítulo III. *Concepções do Trabalho*, Estratégias de Emprego e Evolução da Classe Trabalhadora. O que há de novo no trabalho?(1986, p. 196).

¹² As ferramentas de luta seriam propostas para educação, organização popular, trabalho, núcleos de base, núcleos de produção.

_____. *Educación, bien estar social y trabajo*. 1993 (Buenos Aires, Ed. El Quirquincho).

GROOTINGS, Peter. *Dá Qualificação à competência: do que estamos a falar?* Revista Européia –CEDEFOP, 1/94.

Qualificação versus competência: Debate semântico, evolução dos conceitos ou vantagens políticas. Revista Européia –CEDEFOP, 1/94.

HABERMAS, J. 1987, *A nova intransparência — a crise do Estado de Bem Estar e o esgotamento das energias utópicas*. Novos Estudos CEBRAP, (São Paulo), nº 18: p. 103–114, Setembro.

PAIVA, Vanilda. *Qualificação, Crise Do Trabalho Assalariado Exclusão Social*. Acesso em: 30/11/2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/gt8/Uno.rtf>.

Relatório Primeiro Seminário Internacional, Educação, Trabalho e Exclusão Social na América Latina. Acesso em: 10/11/2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/gt8/Uno.rtf>.



A diagramação deste livro foi realizada pela Editora Feevale. Foi utilizada a fonte NewsGoth BT na diagramação dos textos.